DOCUMENT RESUME

ED 432 519 SO 030 983

AUTHOR	Andre, Yves, Ed.; Mouzoune, Abdelkrim, Ed.
TITLE	Apprendre a vivre ensemble grace a l'enseignement de l'histoire et de la geographie. Rapport final du colloque sur le theme. (Learning To Live Together Thanks to the Teaching of History and Geography. Final Report on a Colloquium on That Theme.) Proceedings of a Colloquium Organized Jointly by the International Bureau of Education (UNESCO) and the University of Geneva (Geneva, Switzerland, June 12, 1998).
INSTITUTION	International Bureau of Education, Geneva (Switzerland).
PUB DATE	1998-06-00
NOTE	60p.
PUB TYPE	Collected Works - Proceedings (021)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC03 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Citizenship Education; Elementary Education; *Geography Instruction; *Global Approach; *History Instruction; *International Cooperation; National Curriculum; *Peace; *Textbook Content
IDENTIFIERS	*Conflict Management; Peace Education; World Citizenship

ABSTRACT

These Proceedings contain 14 chapters (or papers) from a colloquium on learning to live together in peaceful co-existence thanks to the teaching of history and geography. All the papers in the Proceedings are in French, but each paper has both an English summary and a Spanish summary. The 14 papers are, as follows: (1) "Introduction" (Yves Andre; Antoine Bailly; Bernard Ducret; Bernard Huber; Abdelkrim Mouzoune); (2) "Donner un sens nouveau a l'enseignement de l'histoire et de la geographie" (Antoine Bailly); (3) "La maniere d'enseigner le vivre ensemble au Liban, au Salvador et en Republique tcheque: analyse a travers les connaissances explicites et implicites" (Abdelkrim Mouzoune); (4) "Geographie et formation au vivre ensemble a Geneve" (Bernard Huber); (5) "Enseignement de la geographie et ideologie en Angleterre et au Pays de Galles" (Norman Graves); (6) "Les orientations de l'enseignement de la geographie au Portugal" (Sergio Claudino); (7) "L'education aux nouvelles citoyennetes en geographie: le cas de la France" (Robert Ferras); (8) "De Costa Rica: El libro de geografia de Costa Rica para ninos de 4 grado de escuela" (Guillermo Carvajal); (9) "Vivre ensemble grace a l'enseignement de l'histoire et de la geographie au Maroc" (El Hassane Boubekraoui; Abdelkrim Mouzoune); (10) "Devoir et vouloir vivre ensemble: enjeux de la citoyennete chez les jeunes au Senegal" (Cisse Kane); (11) "Apprendre a vivre ensemble grace a l'enseignement de l'histoire et de la geographie au Burundi: ideal et limites" (Angelo Barampama); (12) "Les modeles d'enseignement de l'histoire et de la geographie" (Bernard Ducret); (13) "Nouvelles directions pour l'enseignement de l'histoire et de la geographie" (Antoine Bailly); and (14) "Conclusions: le dessous des cartes. Propositions pour l'enseignement de l'histoire de la geographie" (Yves Andre). (BT)

ED 432 519

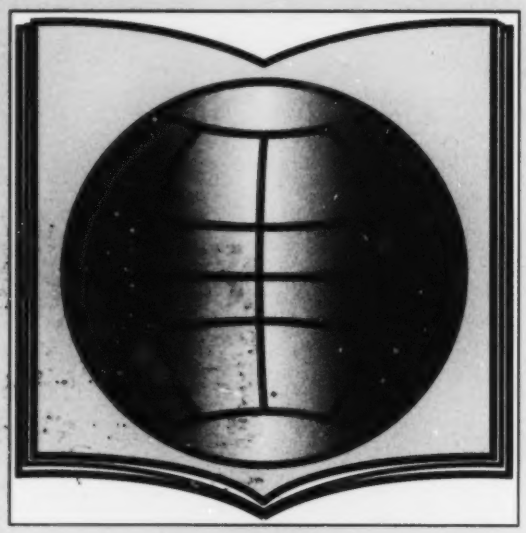
SO

RAPPORT FINAL DU COLLOQUE SUR LE THÈME

APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE GRÂCE À L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET DE LA GÉOGRAPHIE

12 JUIN 1998, GENÈVE, SUISSE

ORGANISÉ CONJOINTEMENT PAR LE BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION ET L'UNIVERSITÉ DE GENÈVE



SO 030 983

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

F. Nacereddine

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

BEST COPY AVAILABLE

RAPPORT FINAL DU COLLOQUE

SUR LE THÈME

APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE GRÂCE À L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET DE LA GÉOGRAPHIE

12 JUIN 1998, GENÈVE, SUISSE

ORGANISÉ CONJOINTEMENT PAR LE

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

ET L'UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Rédacteurs : Yves André et Abdelkrim Mouzoune

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Sommaire

I. Introduction, par Yves André, Antoine Bailly, Bernard Ducret, Bernard Huber et Abdelkrim Mouzoune, *page 3*

II. Donner un sens nouveau à l'enseignement de l'histoire et de la géographie, par Antoine Bailly, *page 5*

III. La manière d'enseigner le vivre ensemble au Liban, au Salvador et en République tchèque: analyse à travers les connaissances explicites et implicites, par Abdelkrim Mouzoune, *page 7*

IV. Géographie et formation au vivre ensemble à Genève, par Bernard Huber, *page 13*

V. Enseignement de la géographie et idéologie en Angleterre et au Pays de Galles, par Norman Graves, *page 15*

VI. Les orientations de l'enseignement de la géographie au Portugal, par Sérgio Claudino, *page 19*

VII. L'éducation aux nouvelles citoyennetés en géographie: le cas de la France, par Robert Ferras, *page 21*

VIII. De Costa Rica: El libro de geografía de Costa Rica para niños de 4 grado de escuela, par Guillermo Carvajal, *page 25*

IX. Vivre ensemble grâce à l'enseignement de l'histoire et de la géographie au Maroc, par El Hassane Boubekraoui et Abdelkrim Mouzoune, *page 33*

X. Devoir et vouloir vivre ensemble: enjeux de la citoyenneté chez les jeunes au Sénégal, par Cissé Kane, *page 37*

XI. Apprendre à vivre ensemble grâce à l'enseignement de l'histoire et de la géographie au Burundi: idéal et limites, par Angelo Barampama, *page 41*

XII. Les modèles d'enseignement de l'histoire et de la géographie, par Bernard Ducret, *page 51*

XIII. Nouvelles directions pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie, par Antoine Bailly, *page 55*

XIV. Conclusions: le dessous des cartes. Propositions pour l'enseignement de l'histoire de la géographie, par Yves André, *page 57*

ANNEXE: Liste des participants, *page 61*

© 1999. Bureau international d'éducation, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse

CHAPITRE I

Introduction

Yves André, Antoine Bailly, Bernard Ducret,
Bernard Huber et Abdelkrim Mouzoune

L'enseignement de l'histoire et de la géographie a trop longtemps et trop souvent permis, et permet encore aujourd'hui, de justifier les conflits et les exclusions. Sans doute, parce que le développement de cet enseignement a accompagné la formation des États-nations au cours des XIX^e^ et XX^e^ siècles, l'objectif de «faire aimer son pays» et celui de justifier la légitimité historique et l'identité spatiale des territoires se sont-ils imposés avec force.

Cette demande politique et sociale, qui pèse encore grandement sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie, répondait à un besoin: *«Les sociétés attendent principalement de la connaissance du passé qu'elle les instruise sur leur propre histoire, qu'elle fortifie le sentiment de leur originalité, quand elles ne demandent pas à l'historien de la créer de toutes pièces en entretenant des mythes fondateurs»* (Rémond, 1988). De même, en géographie: *«L'identité spatiale vise avant tout à légitimer les droits des sociétés qui ont créé, produit, organisé un espace politiquement affirmé»* (Guérin, 1991). Fonction sociale fondée donc, mais propre à donner prise, si on la détourne de son objectif de cohésion sociale, aux dérives nationalistes les plus extrêmes.

Machine à produire de l'identité historique, spatiale et sociale, l'enseignement de l'histoire et de la géographie peut-il cependant nous apprendre aussi à vivre ensemble, à connaître nos voisins et à les comprendre? Tel est le thème de la recherche lancée à l'initiative du Bureau International d'Éducation (BIE) et menée par une équipe de l'Université de Genève sous la conduite du professeur Antoine Bailly. Ce groupe de recherches s'est donné trois objectifs: 1) connaître, par des analyses de manuels et par des enquêtes (notamment dans trois pays choisis pour leur sensibilité au concept de «vivre ensemble» – Liban, République tchèque, Salvador -), la place qu'occupe l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans la construction des représentations de la société d'un pays, de son territoire et du monde extérieur; 2) mesurer l'ampleur des changements induits par la mondialisation dans l'épistémologie des deux disciplines et dans leur rôle politique et social (dans un monde en mouvement, que devient l'enseignement de l'histoire et de la géographie?); 3) proposer des éléments de réflexion pour une recomposition de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, propres à apprendre à vivre ensemble dans un monde qui s'internationalise et remet en cause le rôle de l'État-nation.

Ces travaux ont permis d'identifier et de comprendre les représentations des manuels, des maîtres et des élèves, et leur rôle dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie (UNESCO/BIE, 1998). Il restait à élargir le champ des investigations. C'est pourquoi, à l'initiative du BIE et de son directeur, M. Jacques Hallak, un colloque international s'est tenu à Genève le 12 juin 1998. Les participants, représentant tous les continents et dont on retrouvera les contributions dans la présente publication, ont exposé, à travers leur connaissance de l'enseignement et des manuels, à travers leur vécu également, les diverses manières de «vivre ensemble» dans leurs pays. Comment mieux enseigner les valeurs de la connaissance, de la reconnaissance, de la tolérance, de l'ouverture grâce à l'histoire et à la géographie? Comment profiter des expériences bénéfiques pour aider ceux qui ont besoin d'un nouvel apprentissage pour «vivre ensemble»?

Il est apparu, au cours des discussions, que les changements qui affectent le monde ont des conséquences sur cet enseignement, et qu'il est désormais non seulement possible, mais également nécessaire, d'enseigner l'histoire et la géographie d'une façon nouvelle. Les processus de mondialisation réduisent l'espace-temps, ils font affronter les cultures et troublent les identités. Les forces économiques s'affranchissent des contraintes et considèrent le monde comme un tout ouvert. Les États s'interrogent sur leurs pouvoirs et sur leur pertinence.

Autant de processus qui conduisent à proposer de nouveaux objectifs à l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Être de chez soi et être citoyen du monde en même temps, comprendre la continuité qui relie désormais l'espace vécu quotidien et le vaste monde, vivre ensemble en bonne intelligence et pour le bien de tous, tel est le sens des conseils-cadres délivrés par les participants. Encore faut-il qu'un minimum de conditions soient réunies. Trois d'entre elles paraissent fondamentales:

- Le droit à l'éducation qui implique une priorité politique et des conditions matérielles décentes: des classes, des livres, des crayons, des maîtres formés.
- Le droit à un enseignement objectif, honnête, ouvert et non pas doctrinal ou «officiel». Ce qui suppose des maîtres formés à la critique scientifique et l'existence d'un contexte démocratique.
- Une volonté politique affirmée de rechercher le concept de «savoir-vivre ensemble».

On mesure encore en de nombreux points du globe, la difficulté de réunir ces trois conditions. Cela représente la justification d'un nouveau rôle de l'État qui, poussé vers la porte par la mondialisation, reviendrait par la fenêtre comme l'agent de la cohésion sociale et de l'apprentissage au «vivre ensemble».

BEST COPY AVAILABLE

RÉFÉRENCES

Guérin, J.-P. 1991. «Enseigner l'Europe» dans CHAM'S, *Enseigner la géographie en Europe*, Anthropos/Reclus, Paris, pp. 11-24.

Rémond, R. (dir. pub.). 1988. *Être historien aujourd'hui* UNESCO, Éditions Erès, Toulouse (France).

UNESCO, Bureau International d'Éducation. 1998. «Apprendre à vivre ensemble grâce à l'enseignement de l'histoire et de la géographie», *Perspectives*, Vol. XXVIII, n° 106, Genève.

ENGLISH SUMMARY

The social and particular function of history and geography teaching is now widely accepted. But can history and geography education also teach us peaceful co-existence? This was the theme of the seminar organized by the IBE and the University of Geneva and structured around three major themes:

- the place of history and geography teaching in constructing conceptions of society, of locality and of other peoples;
- the epistemological changes affecting these two disciplines and their political and social role resulting from the process of globalization;
- the influences affecting the structure of history and geography teaching for peaceful co-existence in a world undergoing major changes.

The work of the seminar demonstrated the vital need to give a new meaning to history and geography teaching in order to understand the continuity between one's daily living space and the world. This should be conditioned by a political will enabling objective teaching to take place inculcating a sense of peaceful co-existence.

RESUMEN ESPAÑOL

La función social y espacial de la enseñanza de la historia y de la geografía no necesita ser más demostrada, sin embargo, la enseñanza de las mismas nos puede enseñar a convivir? Este es el tema del coloquio organizado conjuntamente por la OIE y la Universidad de Ginebra, articulado alrededor de tres grandes temas:

- el lugar de la enseñanza de la historia y de la gegrafía en la construcción de las respresentaciones sociales, de territorio y de las poblaciones que nos rodean;
- los cambios inducidos por la mundialización dentro de la epistemología de las disciplinas y dentro de sus roles políticos y sociales;
- los elementos de recomposición de la enseñanza de la historia y de la geografía apropiados para convivir en un mundo de continua mutación globalizante.

Los trabajos del coloquio evidenciaron la necesidad imperativa de dar un nuevo sentido a la enseñanza de la historia y de la geografía con el fin de comprender la continuidad entre el espacio cotidiano y el mundo, esto estando condicionado a la existencia de una voluntad política que grantice una enseñanza objetiva permitiendo así una enseñanza para la convivencia.

CHAPITRE II

Donner un sens nouveau à l'enseignement de l'histoire et de la géographie

Antoine Bailly
Université de Genève

L'enseignement de l'histoire et de la géographie véhicule un enracinement à la fois dans le temps et dans l'espace. Il trouve actuellement des directions variées qui passent par l'identification de différentes échelles de territoires (quartier, ville, village, localité, petite région, nation, grande région, continent, monde). Ces derniers, organisés en réseaux et par des réseaux, sont dotés d'identités et de citoyennetés. Cet enseignement nécessite la légitimation de ces découpages et leur fiabilité, d'où la mise en place d'une didactique nouvelle, et dans certains pays, de méthodes nouvelles (dialogues, représentations).

POUR UNE ÉDUCATION AU CONCEPT DU «VIVRE ENSEMBLE»

La légitimité de l'histoire et de la géographie est d'autant plus forte qu'elle est au cœur d'un projet de société véhiculé par l'école. Mais ces projets sont en constante évolution en fonction des idéologies dominantes qui modifient la hiérarchie des valeurs. Si ces mutations sont souvent perçues comme une crise et une décomposition de l'ordre ancien, elles reflètent aussi l'émergence de nouvelles valeurs qui redéfinissent le rôle de ces disciplines au sein de la société. Ainsi, après avoir été les garants de la connaissance du monde (cosmographie, cartographie) et de son évolution, l'histoire et la géographie sont devenues sciences des inventaires géographiques (population, ressources) et historiques (repères dans le temps, dates symboliques) avant de s'intégrer au XIX^{e} siècle dans la mouvance des réflexions scientifiques du siècle des lumières. Aux grandes valeurs de la découverte du monde et du naturalisme se substituent celles de la nation, de la région, puis celles qui parlent d'espaces diversifiés du local au global, pour s'adapter aux nouveaux projets économiques, sociaux et culturels.

Dès la fin du XIX^{e} siècle, le nouveau paradigme patriotique se renforce. Le phénomène colonial et le nationalisme se retrouvent dans les manuels. L'histoire et la géographie officielles se fondent sur cette école de pensée fascinée par l'émergence des États-nations et le progrès de la civilisation dans le monde. Elles enseignent le monde des nations et leurs colonies. Jamais les découpages du monde n'avaient exprimé aussi nettement les processus de production sociale et de conscience identitaire.

La fin de la deuxième guerre mondiale marque le début de la guerre froide qui a donné naissance à une vision du monde dominée par deux grandes puissances, les États-Unis d'Amérique et l'U.R.S.S. Les concepts de blocs antagonistes et de réseau sont alors apparus; ils favorisent l'émergence de l'idée de système-monde. L'accélération des déplacements, de la mobilité des personnes, des services et des biens, a incité certains auteurs à évoquer la fin de la géographie et de l'histoire et la mise en place d'un nouvel ordre mondial sur une planète sans frontière, comme si l'on pouvait gommer les «territoires» avec leurs histoires, leurs cultures et leurs limites. Si l'État moderne se caractérise par l'affirmation de son pouvoir sur un territoire, la citoyenneté moderne se rapporte quant à elle, à des maillages bien définis que transcrivent l'histoire et la géographie. On peut se demander si le «retour au local» et aux valeurs communautaires n'apparaît pas en opposition avec les réseaux à l'échelle du monde; d'un côté un système fluide mondial, de l'autre, un système spatial ancré dans le territoire et fondé sur des valeurs locales. Le temps des architectures régionales apparaît corrélativement à la mise en place du système-monde. On évoque de nouveaux systèmes de citoyenneté fondés sur des avantages locaux et une nouvelle gouvernance à l'échelle locale. S'agit-il d'un modèle transitoire ou d'une prise de conscience durable? La question des découpages infra-nationaux et des enjeux géo-politiques qui en résultent est au centre de débats qui se reflètent déjà dans l'enseignement.

Ainsi va le changement des valeurs et des découpages du monde qui suscite des interrogations: quelle histoire et quelle géographie enseigner au XXI^{e} siècle? Comment construire la citoyenneté d'aujourd'hui et à quelle échelle? Comment résoudre les conflits entre les échelles? Quel type de maillage enseigner et quelle sera sa légitimité? Quelle identité va-t-on privilégier?

DÉMOCRATIE ET CITOYENNETÉ

Actuellement, la globalisation, l'importance que prennent les villes et les régions, l'émergence de nouveaux modes de vie dans ce système de globalisme, posent le problème de la gestion de ce système, en repensant notamment la démocratie et la pratique de la citoyenneté. En effet, les régions ne sont pas uniquement des moteurs économiques, mais sont également des communautés sociales. Ces deux dimensions de la vie régionale se mêlent l'une à l'autre, dans des relations d'interdépendance complexes. Lorsque les régions se caractérisent aussi par des particu-

BEST COPY AVAILABLE

larités communautaires, ethniques, linguistiques ou culturelles qui les distinguent des autres régions, l'identité et l'expérience communautaire deviennent importantes. Nous devons toutefois faire la distinction entre la renaissance de l'identité et des politiques régionales et le régionalisme atavique qui est pour une bonne part l'expression d'injustices et de haines ethniques réprimées pendant longtemps.

Dans les sociétés modernes, les individus sont également pris dans de vastes réseaux de relations, dont beaucoup peuvent coïncider avec un quartier, une région ou un État particulier, tandis que de nombreux autres trouvent leur définition principale dans des attributs non spatiaux, sociaux ou culturels. La région offre la perspective d'un style de citoyenneté plus immédiat et plus personnalisé que dans l'État-nation. Il s'agit d'une citoyenneté conçue non seulement comme un droit acquis à la naissance et accordé par un État souverain, mais aussi comme un attribut civil qui s'obtient par la résidence officielle en un lieu déterminé, ce qui entraîne des droits et des obligations propres à cet endroit. Ainsi, la citoyenneté serait maintes fois acquise et réacquise, puisque les personnes se déplacent et changent d'endroit au cours de leur vie. Cette conception de la citoyenneté introduit une nouvelle pratique démocratique liée à la collectivité locale. C'est un moyen d'affranchissement des populations marginalisées des villes cosmopolites, ce qui faciliterait leur insertion dans la vie politique de la communauté et favoriserait l'application du concept de «vivre ensemble». La mosaïque des régions qui se profile fournit un terrain propice à de nombreuses formes de convivialité sociale, et à de nouveaux types de communautés économiques au sein d'une nouvelle gouvernance à l'échelle locale et mondiale. Mais dans un système-monde organisé en régions ou en villes-régions caractérisées par des pratiques citoyennes tendant à l'intégration, comment peut-on à l'échelle d'un pays, concevoir et apprendre à «vivre ensemble» à travers les cours d'histoire et de géographie?

RÉFÉRENCES

André, Y. 1998. *Enseigner les représentations spatiales*. Paris, Anthropos, 254 p.

Bailly, A. *et al.* 1995. *Représenter la ville*. Paris, Économica.

Gould, P. et Bailly, A. (dir. publ.). 1995. *Le pouvoir des cartes*. Paris, Anthropos.

Gumuchian, H. 1991. *Représentations et aménagement du territoire*. Paris, Anthropos.

ENGLISH SUMMARY

History and geography are disciplines that are particularly sensitive to the evolution of values. After having once been the repository of our knowledge about the world (cosmography, cartography) and its evolution, they became the sciences of geographical data (population, resources) and historical data (key periods and dates), before forming part of scientific thought in the nineteenth century (The Age of Enlightenment). Instead of learning about the major discoveries of the world and of nature, it is the nation and the region that have now become more important offering the prospect of instant and mobile citizenship linked to the place of residence, but not necessarily of birth. In this new context, how do we learn about peaceful co-existence through history and geography teaching?

RESUMEN ESPAÑOL

La historia y la geografía son disciplinas particularmente afectadas por la evolución de valores. Después de haber sido los garantes del conocimiento del mundo (cosmografía, cartografía) y de su evolución, se convirtieron en ciencias de los inventarios geográficos (poblaciones, recursos) e históricas (datos cronológicos, simbólicos) antes de integrarse en el siglo XIX a los movimientos de reflexión científica del siglo de las luces. Los grandes valores del descubrimiento del mundo y del naturalismo se sustituyen por los de la nación y de la región que ofrecen una perspectiva de una ciudadanía inmediata y fluida ligada a la residencia y no al nacimiento. En este nuevo contexto, cómo enseñar a convivir a través de la enseñanza de la historia y de la geografía?

CHAPITRE III

La manière d'enseigner le «vivre ensemble» au Liban, au Salvador et en République tchèque: analyse à travers les connaissances explicites et implicites

Abdelkrim Mouzoune[1]
Université de Genève

L'enseignement de l'histoire et de la géographie assure la transmission, voire la construction de la mémoire singulière ou plurielle d'une société. Son contenu essaie d'inscrire le pays dans l'histoire d'un territoire, d'une culture, d'une langue, d'une religion, d'une nation, de rendre lisibles les représentations sur soi (son pays) et sur les autres. Il véhicule ainsi un discours cherchant à transmettre de la connaissance, et donc du sens sur la complexité sociale, que celle-ci exalte l'identification à une communauté (communautarisme), à une localité (localisme), à une région (régionalisme), à une nation (nationalisme), ou à un espace transnational (transnationalisme). Les manuels scolaires traduisent les demandes éducatives et les représentations socio-spatiales et spatio-temporelles des acteurs qui les élaborent. Or, à quel apprentissage débouche leur contenu: apprendre à être, à faire, à apprendre, à vivre ensemble? Quelle est l'attitude des enseignants et des élèves à l'égard de cet apprentissage? Nous tenterons de répondre à ces questions à partir de l'analyse des manuels et d'enquêtes menées auprès des maîtres et des élèves au Liban, au Salvador et en République tchèque.

«VIVRE ENSEMBLE», UNE VALEUR TRANSMISE PAR LES MANUELS D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE

Le contenu des manuels institutionnels d'histoire et de géographie diffuse un discours uniforme sur les pays, notamment composites comme le Liban, le Salvador et la République tchèque. En répondant à la demande de l'État, ce discours s'appuie sur son système de références et de sources centralisées en vue de «créer un citoyen sans mémoire communautaire ou ethnique». Celle-ci est remplacée par une mémoire institutionnelle, figée dans un discours historico-géographique confondant deux visages du temps: le temps du mythe de l'histoire de la nation non segmentée, et le temps de l'histoire réelle plurielle, segmentée, conflictuelle.

L'enseignement de la citoyenneté

Au Liban, les manuels diffusent les connaissances censées être communes à tous les Libanais, c'est-à-dire liées par essence à une «éducation citoyenne» dont l'objectif est de former de façon identique tous les élèves. Le résultat escompté est que tous les élèves se sentent des citoyens du Liban à part entière, et non des citoyens libanais entièrement à part, attachés à leurs communautés avec leurs mémoires, leurs mythes fondateurs, leurs histoires et leurs pratiques religieuses. Destinés à contribuer à l'unité nationale, les manuels ont évacué toute référence aux communautés religieuses qui constituent le pays afin de créer un *homo libanicus*, c'est-à-dire un citoyen n'appartenant qu'à la nation libanaise une et indivisible.

Au Salvador, les manuels d'histoire et de géographie valorisent le passé précolombien du pays. Cette emphase traduit l'appartenance de ce pays aux deux cultures mésoaméricaines, maya et aztèque, fondement de l'identité régionale d'Amérique centrale. Par ailleurs, les manuels véhiculent d'autres valeurs comme la paix, les droits et les devoirs du Salvadorien dont le respect permet d'assurer la coexistence pacifique entre des citoyens.

En République tchèque, les manuels d'histoire et de géographie diffusent le concept d'État-nation tchèque où la citoyenneté plonge ses racines dans le passé et se nourrit d'une longue histoire. Ils soulignent aussi l'ancienneté de cette nation en tant qu'entité indépendante ancrée en Europe occidentale, entité qui aspire à vivre en paix avec ses voisins. Une connaissance approfondie des pays frontaliers renforce cette attitude pacifique.

Appréciation du «vivre ensemble» enseigné dans les manuels

Les manuels officiels libanais, salvadoriens et tchèques se veulent facteurs d'unité nationale, ce faisant, ils véhiculent un concept de «devoir-vivre ensemble» évacuant souvent toute référence aux communautés ethnico-religieuses qui constituent le pays. Cependant, l'élimination de ce qui représente l'essence du pays est sciemment ordonnée afin que le territoire national soit le support du «devoir-vivre ensemble» d'une population dotée d'une seule identité. Par leur transparence, les manuels transmettent ainsi l'idée qu'il n'y a dans le pays qu'un système social globalisant, alors que dans les faits il en existe plusieurs, segmentés, dont la somme constitue la nation. C'est dire que la citoyenneté, telle qu'elle ressort des manuels, est souvent artificielle, fabriquée sur le modèle de repré-

[1] Ce texte est rédigé par A. Mouzoune à partir des analyses et des enquêtes de M. Lungo, Z. Wienerova et de l'auteur. Des articles sur ce thème sont publiés par ces auteurs dans le numéro 106, vol. XXVIII, de la revue *Perspectives* du BIE

BEST COPY AVAILABLE

sentations collectives du territoire comme fixation du lien à la nation et non comme une symbolique de la différence. Tout sentiment d'appartenance à une communauté (Liban), à une ethnie (Salvador) est annihilé, et avec lui les affects qui forment le territoire espace vécu porteur de sens. Être citoyen ne passe-t-il pas par la reconnaissance des différentes composantes ethnico-communautaires, et donc par un vouloir-vivre ensemble dans la différence? Dans l'affirmative, cela n'est possible que si les manuels d'histoire et de géographie transmettent les connaissances appropriées sur les sociétés libanaise et salvadorienne.

Le passage au «réel citoyen» ne signifie nullement les communautés, les ethnies contre l'État, mais plutôt une alliance entre interactions et hétérogénéités, alliance qui abolit le système des équivalents généralisés dans le domaine des valeurs, du sens et des affects.

Le «vouloir-vivre ensemble» ne se construit pas sur l'évacuation de l'autre, mais, au contraire, sur sa connaissance et sa reconnaissance. Au Liban et au Salvador, la mission de transparence que doivent remplir les manuels d'histoire et de géographie sur ce qui fait la nation est remplacée par la diffusion d'un apparent pays homogène, uni et uniforme. Dans ce cas, on ne peut que s'interroger sur cette citoyenneté factice. À défaut d'une réelle transparence sur le «vivre ensemble» dans la différence, les maîtres, qui le peuvent, essaieront de combler les lacunes des manuels, et les élèves de s'appuyer sur les connaissances acquises à travers l'interaction sociale. Or, sur quel type de «vivre ensemble» déboucheront ces savoirs transmis par les maîtres et les acquis de l'interaction entre les élèves?

LES VALEURS DE «VIVRE ENSEMBLE» ET LEURS ÉCHELLES SOCIO-GÉOGRAPHIQUES CHEZ LES ENSEIGNANTS ET LEURS ÉLÈVES

Des enquêtes séparées ont été menées auprès des maîtres et des élèves au Liban, au Salvador et en République tchèque.

L'enseignement du «vivre ensemble» tel qu'il est perçu par les enseignants

Selon une enquête menée auprès des maîtres libanais, salvadoriens et tchèques, l'histoire et la géographie préparent les élèves à être citoyens successivement de leur pays, de leurs villes, puis de leurs régions. Cette triple identification citoyenne exprime une hiérarchie dans le sentiment d'être et d'appartenir à des espaces vécus signifiant à la fois des lieux d'enracinement et d'attachement. Mais qu'est-ce qu'une identité qui ne se définit pas par un territoire? L'ancrage territorial est essentiel: il permet de structurer, spatialement, les éléments de l'identité (mémoire collective, culture, mythes fondateurs communs, etc.) puisqu'il devient leur référent, avec néanmoins le risque de fonder une unité territoriale classique inapte à éveiller une véritable conscience nationale.

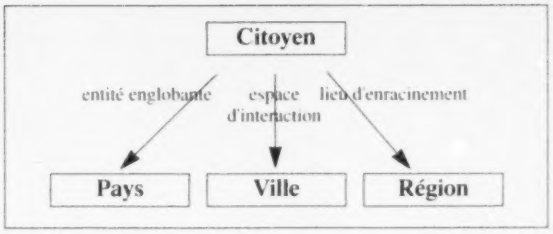


FIGURE 1. Processus de citoyenneté chez les élèves selon les maîtres

Une telle identification peut s'expliquer, d'une part par le contenu de ces disciplines qui permet aux élèves de connaître davantage ces lieux, malgré le flux d'informations sur leur continent et le monde. D'autre part, l'intérêt des élèves porte essentiellement sur les concepts de région et de communauté. La région intéresse plus les élèves; elle constitue pour eux un espace vécu car elle est synonyme d'enracinement, de mise en évidence du sentiment «local» fait d'opposition, de séparation et de singularité. À la région succède la communauté ou le groupe ethnique auquel s'identifient les élèves beaucoup plus qu'à la nation, sauf dans le cas de la République tchèque. La communauté ou l'ethnie structure, organise les individus qui y adhèrent et l'espace-région dans lequel ils vivent. Elle les imprime donc d'une identité basée sur le sentiment d'appartenir à un groupe homogène.

Les programmes d'histoire et de géographie enseignent un «devoir-vivre ensemble» au Liban occultant tout ce qui fait référence aux particularismes et à l'hétérogénéité qui caractérisent la société libanaise. Il importe, selon les maîtres, d'inculquer aux élèves un «pouvoir-vivre ensemble» dans la différence, car les apprenants sont conscients de la diversité communautaire de leur pays et des tensions existantes entre ses communautés. Tant que les manuels, secondés par les maîtres, ne leur enseignent pas les raisons des guerres ayant secoué le Liban, ni la persistance des dissymétries des relations, ils ne se sentiront pas prêts à vouloir vivre ensemble avec d'autres peuples; d'où l'absence d'intérêt à l'égard de tout ce qui est multiculturalisme ou cosmopolitisme.

Au Salvador, les maîtres estiment que les manuels d'histoire et de géographie n'abordent pas suffisamment les questions de l'identité, de la culture et de l'histoire du pays. Cela est dû à la crainte des pouvoirs publics d'attiser les divisions religieuses ou politiques au sein de la société salvadorienne. Ils témoignent donc du contenu consensuel des manuels qui cache la réalité d'une société multiple.

Selon les enseignants d'histoire et de géographie en République tchèque, les manuels préparent les élèves à être des citoyens de leur pays et à bien connaître celui-ci. C'est pourquoi l'accent est mis dans les programmes sur les notions de frontière, de conflit, de patrie, de nation, de communauté et d'identité culturelle. Les manuels traitent aussi de la connaissance du continent, puis du monde, insérant le pays dans un espace plus vaste. Ils véhiculent également l'idée d'une identité transnationale puis mondiale.

Connaissances acquises et spécificités de l'enseignement de l'histoire et de la géographie selon les élèves

Les élèves pensent que les programmes d'histoire et de géographie leur ont permis de connaître d'abord leur pays, ensuite le monde, avant la ville et la région.

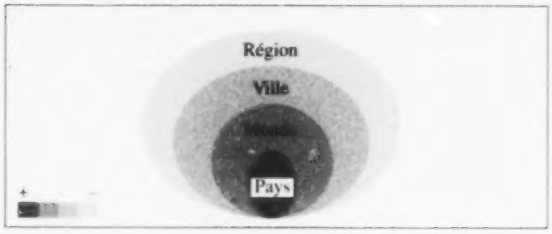


FIGURE 2. L'échelle géographique de la connaissance territoriale chez les élèves

La hiérarchie de l'appartenance chez les élèves libanais

Au Liban, plus de la moitié des élèves enquêtés prétend connaître le monde. Or, il s'agit de trois mondes différents: le monde arabe (Syrie, Egypte, Arabie Saoudite, Jordanie et Palestine), le monde occidental (États-Unis d'Amérique, France et Canada) et le monde communiste (Russie, appelée toujours l'URSS, et Chine). Il découle de cette classification que la notion de monde repose sur le paradigme de la proximité culturelle et économique.

En ce qui concerne le sentiment d'appartenance, les élèves déclarent appartenir à leur pays caractérisé par la diversité religieuse et la pratique d'une langue commune, l'arabe, véritable vecteur d'unification à l'échelle du pays. S'il n'existe qu'une nationalité, la libanaise, celle-ci renvoie à plusieurs communautés, chacune dotée d'une identité reposant sur sa spécificité culturelle, sa mémoire collective, son mode de vie et ses traditions propres. Ce sont là les ingrédients d'une nation plurielle, fragmentée, proie facile des tensions et déchirements intercommunautaires qui menaceraient sa pérennité. Chez les élèves, être libanais n'a de sens que s'il y a attachement à des espaces vécus spécifiques comme le pays, la région, le quartier, la ville, avant le monde dont l'appartenance demeure virtuelle, c'est-à-dire par le biais des livres et des médias. Cette hiérarchie spatiale de l'appartenance reflète la consubstantialité entre identité communautaire et territoire. Elle enferme l'individu dans des cercles concentriques aux limites, surtout symboliques, très visibles.

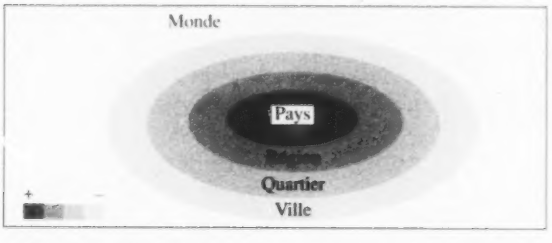


FIGURE 3. Hiérarchie de l'appartenance spatiale chez les élèves

Au premier cercle représenté par le pays, entité englobante, succède la région, espace à la fois vécu et d'enracinement. Le troisième cercle représente le quartier. L'élève s'y sent appartenir car il constitue un espace supplémentaire d'homogénéité, voire de singularité communautaire, comme pour les Libanais par exemple. D'ailleurs au Liban, l'élève lie son appartenance à un groupe ayant la même religion que lui à l'espace urbain dans lequel il réside. Cette relation engendre une nouvelle identité de quartier où s'imbriquent les liens familiaux, claniques et de voisinage, liens organisés par une force locale traditionnelle politico-religieuse. Un degré relativement important d'appartenance se situe dans le quatrième cercle. Il s'agit de la ville, lieu où s'expriment toutes les identités ethnico-commaunautaires fondées sur la mémoire partagée, aussi bien religieuse que profane. À chaque niveau d'appartenance correspond un référent territorial que la géographie s'emploie à graver dans l'esprit.

Le sentiment d'identification chez les élèves salvadoriens

Les élèves salvadoriens expriment des sentiments d'identification communautaire, nationale et régionale. Cette dernière se confond avec l'identité centraméricaine, voire américaine. En plus, ils ne se sentent pas comme appartenant à une culture cosmopolite ou globale. En somme, identification et appartenance ne dépassent pas les limites du continent américain.

Les élèves libanais et salvadoriens entrent à l'école avec un ensemble de connaissances sur leur société, voire sur le monde, d'où des échelles identitaires de plus en plus manifestes, reflet du glissement de la société vers des identités closes, segmentées et le rejet de l'hétérogène.

Identification et appartenance chez les élèves tchèques

Les élèves tchèques donnent plus d'importance à leur pays dont la cohésion repose essentiellement sur la langue et la nationalité. Leurs connaissances s'ouvrent ensuite sur des espaces plus vastes: le continent, puis le monde, tandis que les espaces de dimension inférieure – la région et la ville – sont négligés. L'enseignement de l'histoire et de la géographie semble donc privilégier l'ouverture vers l'extérieur. Cependant, le sentiment d'appartenance se porte essentiellement vers un espace vécu plus restreint: celui de la ville, de leur ville, comme Prague. En somme, le sentiment d'appartenance des élèves est le reflet d'un repli, du pays vers la ville.

Il ressort des enquêtes menées auprès des enseignants et des élèves que si l'école a permis aux élèves d'avoir des acquis sur leur ville, leur région, leur pays et certains pays du monde (connaissances explicites), des connaissances implicites viennent se greffer sur le transmis. Ces connaissances émanent de l'interaction sociale et véhiculent des valeurs extra-scolaires comme l'appartenance communautaire, ethnique, régionale et nationale. Or, comment se manifestent ces connaissances notamment dans les représentations du monde?

L'APPROCHE MENTALE DU MONDE

Dans notre enquête, nous nous sommes aussi intéressés à l'approche mentale du monde par les maîtres d'histoire et de géographie et leurs élèves, au Liban, au Salvador et en

BEST COPY AVAILABLE

République tchèque. Il s'agit de dégager la manière dont les deux catégories se représentent cet espace aussi vaste que varié. Vont-ils le représenter comme un espace de «vivre ensemble», ou au contraire comme un conglomérat d'espaces de vivre ensemble emboîtés, délimités et clos?

Les maîtres et les élèves ont montré leur capacité à représenter le monde à partir de leurs connaissances, de leurs perceptions propres et de leurs aspirations. Comment seront alors les représentations mentales de ce monde par leurs élèves?

Du monde perçu au monde représenté

Chez les maîtres libanais, on a distingué trois catégories de représentations: les cartes arabocentrées, les cartes de flux d'échanges économiques et les cartes du monde subdivisé en sous-systèmes. Chez les élèves on a classé les cartes en quatre catégories: les cartes du monde familier (le monde arabe), les cartes des sous-systèmes du monde, les cartes du monde discontinu et les cartes du monde divisé en blocs idéologiques.

Les enseignants du Salvador ont montré leur connaissance générale du monde grâce à sa bonne représentation. Ils ont aussi donné des sens aux lieux, sens que dégagent la proximité ou l'éloignement, la grandeur ou la petitesse des objets spatiaux dessinés. L'absence de frontières traduit la continuité des espaces ainsi que leur ouverture. Chez les élèves, les cartes font apparaître quatre catégories de cartes: cartes américentrées, cartes du globe égocentré, du monde réduit à l'Amérique centrale et cartes de sous-systèmes monde.

Les cartes dessinées par les maîtres et les élèves tchèques ont un caractère européocentré. Elles représentent les continents, sans tracé de frontières intérieures et sans appellation des espaces. Implicitement, l'auteur de la carte se retrouve au centre du monde et construit une centralité autour de lui-même, de sa ville, de son pays. En plus, la coupure Europe de l'Est-Europe de l'Ouest est gommée, comme pour donner au territoire de ce continent un caractère de continuité.

Analyse des représentations du monde

Les cartes mentales nous ont permis de nous rendre compte que les connaissances des auteurs sont structurées après leur filtrage, leur sélection et leur balisage intentionnel. Elles reflètent aussi une double connaissance: une connaissance spontanée chargée d'affects, mais souvent confuse, et une connaissance scolaire précise et prédictive. Elles constituent enfin un moyen d'expression signifiant, autorisant une formulation plus spontanée et plus directe que l'écriture.

Grâce à ces supports, nous avons pu constater que le monde est vaste, complexe, discontinu, fermé et hétérogène. Le vouloir-vivre ensemble avec l'Autre et l'Ailleurs semble se limiter à un pays, à une région ou à un continent. Ce sont des territoires compacts, emboîtés, clos, qui peuvent s'étirer comme se rétrécir. Chaque étirement signifierait l'ouverture, la convivialité, la proximité culturelle, tandis que le rétrécissement exprimerait les conflits.

Le monde, ainsi perçu puis représenté, est une juxtaposition d'espaces vécus du possible, c'est-à-dire de vivre ensemble dans la ressemblance. L'identique se substitue au différent, d'où des mailles territoriales privilégiant souvent le proche, le connu, mais excluant le lointain, l'inconnu, synonymes de méfiance et d'évitement.

Les connaissances implicites et explicites organisent, structurent le mental des élèves, et influencent leurs représentations socio-spatiales. Elles permettent aux enseignants comme aux élèves d'identifier l'essentiel des objets sociaux, qu'ils soient des idées, des croyances, des besoins d'appartenance ou d'identification. Néanmoins, si l'enseignement institutionnel met l'accent sur les notions de nation, de territoire national, de réseaux à l'échelle monde, l'enseignement implicite révèle le retour aux valeurs ethnico-communautaires ancrées dans l'espace local clos. Les échelles géographiques se trouvent hiérarchisées, ce qui oblige l'histoire et la géographie à les transcrire.

CONCLUSION

La diversité des acquis en histoire et en géographie reflète celle des systèmes dans lesquels on vit, que ces derniers reposent sur la communauté, la région, l'État-nation, ou sur un espace aux frontières illimitées (transnationalisme). Chaque maille territoriale correspond à un espace hiérarchisé de vivre ensemble; elle est structurée, organisée soit par l'État, soit par des réseaux de pouvoirs parallèles de types clanique, tribal, communautaire ou ethnique. Cette diversité traduit aussi les manières d'être, de faire et de vivre. De ce fait, elle peut être un vecteur de socialisation, d'intégration, d'assimilation, de partage de ce qui est commun, de paix, de tolérance, de responsabilité, d'ouverture, ou au contraire un facteur de manifestation identitaire, et donc de tensions.

L'enseignement de l'histoire et de la géographie répond à trois fonctions: 1) une fonction identitaire: c'est le travail de légitimation à la fois historique, géographique, politique, économique ou idéologique; 2) une fonction d'intégration tournée vers l'extérieur. Dans le cas de la mondialisation et de la globalisation par exemple, il s'agit de l'adaptation de l'héritage culturel de chaque peuple à celui véhiculé dans le monde, ou de la simple intégration à un système mondialisé, globalisé en restant soi-même; et 3) une fonction de transmission des valeurs, mais alors de quelles valeurs s'agit-il?

Cependant, dans le cadre du régionalisme, du mondialisme et du globalisme, on se pose la question sur le devenir du sens de l'histoire et de la géographie. Autrement dit, quelle culture reconnaître, la culture locale, la culture régionale, la culture nationale, la culture internationale ou la culture mondiale? À quelle condition peut-on coexister avec les autres cultures dans un monde qui se globalise? Quel sens peut-on donner à la rencontre avec les autres?

ENGLISH SUMMARY

History and geography teaching guarantee the transmission, even the creation, of the individual and communal memory of a society. The vehicle of this teaching – the textbook – usually conveys a bland description of a country using generalized knowledge. Depending on the country, these books contribute to natural unity by avoiding any reference to religious communities (as in Lebanon), by dwelling on the pre-Colombian past (as in El Salvador) or by stressing the ancient origins of citizenship (as in the Czech Republic). The textbook draws a veil over conflicts between existing religious and ethnic communities, which may be the source of strife, and sets out to teach the pupils how to accept their differences. History and geography prepare the pupil to be a citizen of a particular territory. According to the teachers, the subjective knowledge of pupils about history and geography depends upon the groups in which they live, which may be the local community, the district or the nation. History and geography teaching give us our identity and show us how to belong to a group. But in this age of globalization, how can we live alongside other cultures?

RESUMEN ESPAÑOL

La enseñanza de la historia y de la geografía asegura la transmición, ve la construcción de la memoria singular y plural de una sociedad. El vector de esta enseñaza, el manual, difunde un discurso uniforme sobre el país a partir de fuentes centraliz.das. Según el país, la obra contribuye a la unidad nacional, evacuando toda referencia a las comunidades religiosas (Líbano), valorizando el pasado precolombino (Salvador), o insistiendo sobre la ancianidad de las raíces de la ciudadanía (República Checa). El manual oculta las cuestiones relativas a las comunidades religiosas y étnicas en el país que son la fuente de la discordia pero tiene por vocación de enseñar a los alumnos a convivir en la diferencia. La historia y la geografía preparan al alumno a ser un ciudadano territorial. Según los enseñantes, la diversidad de los adquirido por los alumnos en historia y en geografía refleja aquello de los sistemas en los que se vive, que reposan sobre la comunidad, sobre el cantón o sobre el Estado. La enseñanza de la historia y de la geografía cumplen una función de identidad y una función de integracón. Pero a partir de la mundialización, a qué condición pueden coexistir unas culturas con otras?

CHAPITRE IV

Géographie et formation au «vivre ensemble» à Genève

Bernard Huber[1]
Université de Genève

OSCILLATIONS ENTRE PACIFISME ET NATIONALISME

L'histoire de l'école le montre: l'enseignement de la géographie a parfois oscillé entre la défense d'intérêts nationalistes et la promotion d'idées généreuses. Quelques exemples s'imposent pour illustrer notre propos.

Victime des affres de la guerre de Trente Ans, Coménius, dans sa *Grande didactique*, évoque déjà le rôle que peut jouer cet enseignement. Pour lui, il doit être envisagé «...comme un moyen propre à relever l'humanité, à l'ennoblir, à la rendre plus heureuse, à rapprocher et à réconcilier les peuples, en les élevant au-dessus des luttes de partis, de confessions et de nationalités» (Guex, 1906, p. 169).

Par opposition, la lecture de certains manuels scolaires français de la fin du XIX^e^ siècle et du début du XX^e^ met en évidence le fait que cette discipline a pu servir des intérêts cocardiers voire revanchards. L'Allemagne n'est-elle pas présentée comme une véritable ogresse dans nombre de ces ouvrages? Ce pays est, selon un auteur de manuels scolaires de géographie, «... comme un immense atelier et comme une grande caserne: en tenant d'une main l'outil qui crée et de l'autre l'arme qui menace et tue, elle aspirait à dominer l'Europe et le monde» (Baudrillard et Le Léap, 1923, p. 89).

Ne lit-on pas, autre exemple, que les savants allemands, quoique de premier ordre, sont «... arrogants, passionnés, très hostiles à la France» (Eysséric, 1898, p. 135)?

Il est probable, nous ne l'avons toutefois pas vérifié, que les manuels allemands de cette époque devaient présenter les mêmes caractéristiques. Nous sommes là, chacun en conviendra, très loin de l'idée d'«apprendre à vivre ensemble grâce à l'enseignement de l'histoire et de la géographie»...

LE CANTON DE GENÈVE

Qu'en est-il de la situation dans le canton de Genève? L'idée d'apprendre à vivre ensemble est relativement ancienne. Elle est présente dès la fin du XIX^e^ siècle. À cette époque, en effet, le puissant parti radical au pouvoir, prône des idées sinon révolutionnaires du moins progressistes. L'école, en général, est l'une des grandes bénéficiaires de cette orientation. Outre la construction de bâtiments scolaires souvent imposants, l'une des innovations les plus spectaculaires est certainement la création des fameuses cuisines scolaires.

Ces idées nouvelles font naturellement leur apparition dans l'enseignement proprement dit. Elles sont notamment véhiculées par le pédagogue et auteur de manuels scolaires de géographie W. Rosier: «Il faut que l'école enseigne la collaboration, la solidarité, qu'elle développe la tolérance..., qu'elle place l'intérêt de la collectivité au-dessus de celui de l'individu» (Rosier, cité par Terrier, 1930, p. 6).

Les plans d'études genevois relatifs à l'enseignement primaire, en revanche, accusent un retard certain par rapport aux positions prises dans les écrits de cet enseignant. Ce n'est en effet qu'en 1942 qu'une mention relative à la question qui nous intéresse ici apparaît. Trente ans plus tard, le plan d'études dira, au chapitre «géographie», que l'enseignement de cette discipline a pour but d'intéresser l'enfant «... affectivement au mode d'existence, aux conditions de vie d'autres communautés que la sienne et, par là, de contribuer à une compréhension toujours meilleure entre les peuples» (Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaires, 1972, p. CE 1).

Quelques années plus tard, en 1979, est assignée à l'enseignement de la géographie, la tâche d'offrir à l'enfant les conditions propres à lui permettre de nuancer ses appréciations par l'écoute d'autres points de vue, d'établir un système de valeurs dans lequel le sens des responsabilités conduise au respect et, au besoin, à la défense du milieu naturel et humain, et de comprendre mieux les problèmes et les comportements d'autres communautés.

L'apprentissage d'un esprit de tolérance par le biais de cet enseignement est l'une des préoccupations majeures du plan d'études actuellement en vigueur. Cette réalité se traduit matériellement dans les moyens d'enseignement. C'est ainsi que nous pouvons lire par exemple que la géographie doit «... aider l'enfant à s'intégrer dans des communautés, à se situer dans le milieu qui l'entoure, à mieux comprendre les comportements des diverses communautés vivant dans son pays et ailleurs sur la Terre» (Primatesta, 1986, p. 3).

[1] Extrait de la communication du Dr Bernard Huber dont un article sur le thème est publié dans le numéro 106 de la revue *Perspectives* du BIE

Cette finalité est d'autant plus importante aujourd'hui que l'école genevoise, déjà très cosmopolite en raison du rôle international que joue Genève et de la présence de nombreux travailleurs immigrés, est confrontée à un afflux de réfugiés en provenance des Balkans.

L'«AILLEURS», UN INTÉRÊT RÉCURRENT CHEZ L'ENFANT

Nous pensons que le rôle que peut jouer cet enseignement dans ce domaine est facilité par le fait que l'enfant a toujours été attiré par l'«ailleurs». Aux XVIII[e] et XIX[e] siècles déjà, certains enfants avaient accès à l'«ailleurs» grâce à de nombreux livres. Nombre d'auteurs ont notamment mis en évidence le constant attrait que représentent les atlas pour la jeunesse. Nous abordons ce sujet, par exemple, dans l'un de nos articles consacré aux rapports entre l'enfant et la carte au XVIII[e] siècle (Huber, à paraître). C. Baudelaire quant à lui, dans son poème *Le Voyage*, dit: «Pour l'enfant amoureux de cartes et d'estampes, l'univers est égal à son vaste appétit» (Baudelaire, 1958, p. 278).

L'enfant d'aujourd'hui a un accès des plus aisés aux nouveaux médias. Il est véritablement «inondé» par les informations venant de l'extérieur. L'«ailleurs» vient à lui en d'autres termes. Qu'il le veuille ou non, il y est confronté. Pour l'enfant genevois, cet «ailleurs» n'est pas seulement théorique; il est, au contraire, très concret. Il se traduit en effet dans sa vie quotidienne par la présence de ces camarades bosniaques ou kosovars dont nous parlons précédemment. Il résulte de ce qui précède que les enseignements dont nous parlons ici doivent désormais tenir compte de ces sources d'information nouvelles et tirer parti des situations qui se présentent (événements politiques, économiques etc.) afin que tout enfant soit amené à prendre conscience que la différence est source d'enrichissement.

RÉFÉRENCES

Baudelaire, C. 1958. *Les fleurs du mal*. Strasbourg, France.

Baudrillard, J.; Le Léap, H. 1923. *Géographie générale: les cinq parties du monde; la France, métropole et colonies*. Paris, Delagrave. 176 p.

Eyssèric, J. 1898. *Nouvelle géographie générale*. Paris, Delagrave. 224 p.

Guex, F. 1906. *Histoire de l'instruction et de l'éducation*. Lausanne, Suisse, Payot. 736 p.

Huber, B. (à paraître). *«L'enfant et la carte au XVIII[e] siècle»*. Mappemonde (Montpellier, France).

Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaires. 1972. *Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande*. S.l. Pagination irrégulière.

–. 1979. *Plan d'études pour les classes de 5[e] et de 6[e] de Suisse romande*. S.l. Pagination irrégulière.

Primatesta, G. 1986. *Le Moyen-Pays, livret du maître*. Neuchâtel, Suisse, Delachaux et Niestlé. 32 p.

Terrier, C. 1930. «Hommage à la mémoire de William Rosier, professeur à l'Université de Genève, ancien conseiller d'État». *Bulletin de l'Institut national genevois* (Genève, Suisse), t. XLVIII. 18 p.

ENGLISH SUMMARY

In historical terms, the teaching of geography has wavered between defending national interests and conveying great ideas, two objectives far removed from learning to live together. In the Canton of Geneva, this concept has been evident in educational policies since the end of the nineteenth century through the construction of educational infrastructures designed to teach us to live together. This policy affected the teaching of geography since it was given a new mission, that of teaching pupils a better understanding of other communities' problems and attitudes. Nowadays, acquiring a tolerant attitude through this form of education is one of the major concerns of the present curriculum. This is increasing in important since geography teaching must now take into consideration new sources of information and bear in mind particular political and economic situations, as well as migrations, so that the child learns that being different can be a benefit.

RESUMEN ESPAÑOL

Históricamente, la enseñanza de la geografía osciló entre la defensa de los intereses nacionalistas y la promoción de ideas generosas, dos objetivos muy distantes de la idea de enseñar a convivir. En el Cantón de Ginebra después del siglo XIX este concepto está presente en la política educativa a través de las construcción de infraestructuras escolares destinadas a la enseñanza para convivir. Pronto esta política repercute sobre la enseñanza de la geografía a la cual se le asigna una nueva misión, la de enseñar a los estudiantes a comprender mejor los problemas y los comportamientos de otras comunidades. En la actualidad, el aprendizaje de un espíritu de tolerancia por el sesgo de esta enseñanza es una de las preocupaciones mayores del plan de estudios en vigor. Esto en tanto que lo más importante en la enseñanza de la geografía debe en lo sucesivo, tener en cuenta las nuevas fuerzas de información y sacar partido de las situaciones políticas, económicas y migratorias que se presenten con el fin de que el niño/a tome conciencia de que la diferencia es fuente de enriquecimiento.

CHAPITRE V

L'enseignement de la géographie et l'idéologie en Angleterre et au pays de Galle

Norman Graves[1]
Université de Londres

RAPPEL HISTORIQUE SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE

L'introduction de l'enseignement de la géographie dans les établissements d'enseignement secondaire britannique remonte à peu près au début du XX^e siècle. Cet enseignement s'est développé pendant les années 30, 40 et 50 pour atteindre son plein essor entre 1960 et le milieu des années 80. Mais les établissements secondaires relevant des autorités scolaires locales, fondés après l'adoption de la loi sur l'éducation de 1902, inscrivirent la géographie parmi les matières au programme. Cette géographie a eu un caractère régional, dont les principes ont été exposés par le géographe français Vidal de la Blache et revus par Halford Mackinder et Andrew Herbertson (Graves, 1984). L'influence des idées de l'époque y est tout à fait évidente. On remarque: 1) un choix de pays et de régions étudiés où l'Empire britannique occupait une place prépondérante; 2) l'acceptation du fait que les relations entre le Royaume-Uni et ses colonies étaient de nature hiérarchique et que la Grande-Bretagne était dominante. La mission civilisatrice des Britanniques était évoquée parfois de manière tacite, mais dans la plupart des cas ouvertement, le commerce n'étant qu'un aspect accessoire de cette mission. En tout état de cause, les échanges étaient considérés comme mutuellement bénéfiques; 3) la géographie était un moyen utilisé (comme d'autres matières) pour inculquer un sentiment patriotique aux élèves. Des cartes de l'Empire britannique étaient souvent accrochées aux murs des salles de classe.

Les programmes de géographie demeurèrent inchangés. Cette stagnation ne donnait pas de la géographie l'image d'une matière propre à préparer les jeunes à un monde en pleine transformation. Ce fut sous l'influence de jeunes géographes (Chorley et Haggett, 1965) et grâce à la création du *Schools Council for the Curriculum and Examinations* (Conseil scolaire pour les programmes et les examens) dans les années 60 que l'on expérimenta de nouveaux programmes de géographie, comme celui de géographie pour les jeunes en fin de scolarité ou celui de géographie pour les jeunes de 16 à 19 ans, ainsi que de nouveaux manuels (Everson et Fitzgerald, 1969) qui adhéraient à la révolution conceptuelle (Davies, 1972) de cette époque.

On pourrait imputer au conservatisme des enseignants ces vingt années de stagnation de l'enseignement de la géographie, mais ce ne serait là qu'une explication superficielle. Il faut rechercher les causes profondes de cette inertie dans une société qui avait de grandes difficultés à s'adapter aux réalités économiques, sociales et politiques de la seconde moitié du XX^e siècle. Aujourd'hui encore, bien que de nombreux changements soient intervenus depuis la fin des années 80, l'hésitation du Royaume-Uni face à l'entrée dans l'Union monétaire européenne est symptomatique d'une société qui a du mal à penser autrement sa place dans le monde.

À partir de 1970, l'enseignement de la géographie dans les écoles s'est transformé peu à peu. On a progressivement abandonné la géographie régionale au profit de la géographie thématique à la suite de la révolution conceptuelle qui a agité les milieux des chercheurs. Cette évolution de la géographie est devenue perceptible dans les programmes scolaires et dans les programmes d'examen, où la géographie humaine a pris une place nettement plus importante tandis que celle de la géographie physique diminuait relativement. Dans les faits, cela signifiait une étude plus poussée de la géographie urbaine, de la géographie sociale et des problèmes des pays en développement, ainsi qu'un développement considérable de l'analyse des problèmes d'environnement sous l'angle de la géographie.

Il faut souligner que, à cette époque, le Ministère britannique de l'éducation et de la science (qui était le principal organe gouvernemental responsable de l'éducation) n'avait aucune compétence en matière de programmes scolaires, sauf pour l'éducation religieuse. Par conséquent, la mise au point des nouveaux programmes à soumettre aux organes intéressés, les divers Conseils des examens (School Examination Boards), était du ressort des comités chargés des programmes. Dans les années 70, ces comités commencèrent à compter dans leurs rangs des enseignants et des professeurs d'université relativement jeunes qui étaient favorables à ce que l'on appelait alors, la «nouvelle géographie» et qui mirent en place de nouveaux programmes plus conformes à leurs idées. Dans les changements qui furent apportés transparaissait une position idéologique particulière.

À cette date, les enseignants d'université avaient lu les œuvres de David Harvey (1973) *Social justice and the city*

[1] Extrait de la communication du professeur Norman Graves dont un article sur le thème est publié dans le numéro 106 de la revue *Perspectives* du BIE.

[La justice sociale et la cité], de Yi-Fu Tuan (1974) *Topophilia* [Topophilie], d'Edward Relph (1976) *Place and placelessness* [Lieu et privation de lieu], de David Smith (1977) *Human geography: a welfare approach* [La géographie humaine: approche par l'aide sociale], de Brian Coates, de Ronald Johnston et de Paul Knox (1977) *Geography and inequality* [Géographie et inégalité], et de Richard Peet (1977) *Radical geography* [La géographie radicale]. Les étudiants qui sortaient de l'université dans les années 70 n'adhéraient pas tous aux idéologies exprimées dans ces ouvrages, mais un grand nombre d'entre eux estimaient que la géographie devrait contribuer à la lutte contre les inégalités sociales et spatiales. Par conséquent, sans adopter nécessairement une démarche strictement marxiste, bon nombre d'enseignants de géographie sympathisaient avec les idées de la gauche.

Comment ces positions idéologiques se traduisaient-elles dans l'enseignement dispensé en classe? À partir de 1975, on commença à introduire dans les programmes de géographie scolaire une analyse critique de l'urbanisme et de la ségrégation sociale, des différences existant entre le nord et le sud de l'Angleterre en matière d'emploi et de revenus, des disparités dans les possibilités d'épanouissement personnel et la qualité de la vie offertes aux populations des différentes régions d'un pays, voire à celles du monde développé par opposition à celles du monde en développement. Le terme de «néocolonialisme» fit son apparition dans les programmes de géographie. Le projet d'élaboration d'un programme de géographie pour les élèves de 16 à 19 ans du Conseil des écoles (Schools Council), s'adressant aux élèves en fin d'enseignement secondaire ou entrant dans le postsecondaire, fit beaucoup pour encourager l'adoption d'une «démarche critique en géographie». Le programme de préparation au *General Certificate of Education, Advanced Level* (Niveau A, c'est-à-dire supérieur) s'articulait autour de quatre thèmes: 1) l'enjeu de la protection de l'environnement; 2) l'utilisation et le gaspillage des ressources naturelles; 3) les problèmes de portée mondiale; et 4) la gestion des environnements humains (Naish, Rawling et Hart, 1987).

Il correspondait manifestement aux idées des enseignants et des élèves, puisque depuis sa publication, son usage a progressé à pas de géant.

RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE

Lorsque le Parti conservateur arriva au pouvoir sous la conduite de Margaret Thatcher en 1979, le gouvernement engagea un processus de réforme du système d'enseignement britannique, auquel furent apportés les plus vastes changements qu'il ait connu depuis l'adoption en 1944 de la loi sur l'éducation qui avait marqué l'avènement du système éducatif de l'après-guerre. Le gouvernement conservateur décida que les écoles n'auraient plus la liberté de définir leur propre programme scolaire et enseigneraient désormais un programme scolaire national commun sous la tutelle centrale du Ministère, alors Ministère de l'éducation et de la science. Le programme de géographie élaboré en 1990 (qui d'une certaine manière représentait un retour à la description de lieux) s'est révélé trop chargé et impossible à enseigner entièrement dans les délais impartis. Un nouveau comité fut chargé de revoir l'ensemble du programme national et, en 1994, le rapport Dearing concluait que le programme global devait être considérablement allégé, tandis que les programmes d'études devaient être simplifiés et devaient laisser aux enseignants plus de latitude dans l'exercice de leur profession (Dearing, 1994).

Un nouveau groupe de travail sur la géographie fut chargé d'établir une nouvelle mouture du programme; il présenta son rapport en 1995. Un grand changement s'était produit du fait que le programme était surchargé: la géographie n'était plus obligatoire au stade 4. C'est pourquoi le nouveau programme national de géographie ne couvre que les programmes d'étude des stades 1, 2 et 3. Chaque programme d'étude comporte trois parties (Ministère de l'éducation, 1995): **a)** *Techniques de géographie:* utilisation de la terminologie appropriée, apprentissage du travail sur le terrain, lecture et établissement de cartes, exploitation de sources secondaires, notamment celles accessibles grâce aux technologies de l'information, etc.; **b)** *Étude de lieux:* par exemple, au stade 1, on étudie la localité où se trouve l'école et une localité très différente située au Royaume-Uni ou à l'étranger; au stade 2, on étudie la localité de l'école, deux localités très différentes au Royaume-Uni et une en Afrique, Asie (Japon excepté), ou Amérique latine, Caraïbes comprises; et au stade 3, on étudie deux pays étrangers parvenus à un stade de développement sensiblement différent, choisis parmi les groupes ci-après: pour le premier, Australie et Nouvelle-Zélande, Europe, Japon, Amérique du Nord et Fédération de Russie; pour le second, les pays d'Afrique, d'Asie (Japon excepté), d'Amérique latine, Caraïbes comprises; et **c)** *Études thématiques:* celles-ci deviennent de plus en plus poussées et nombreuses au rythme de la progression des élèves du stade 1 au stade 3. Par exemple, au stade 3 les thèmes étudiés comprennent, entre autres, les processus tectoniques, les processus géomorphologiques, les phénomènes météorologiques et le climat, les écosystèmes, la population, les zones de peuplement, les activités économiques, et les problèmes de développement et d'environnement.

IDÉOLOGIE ET PROGRAMME NATIONAL DE GÉOGRAPHIE

À première vue, le programme national de géographie de 1995 semble neutre du point de vue idéologique. Il ne fait aucune référence aux finalités générales de l'enseignement de la géographie dans les établissements scolaires. Celles-ci doivent être déduites des programmes d'études et de la loi sur l'éducation de 1988 ainsi que des lois adoptées ultérieurement. Pour chaque stade fondamental, le programme énonce ce que «les élèves devraient avoir la possibilité d'apprendre». On peut résumer ainsi ces directives (Ministère de l'éducation, 1995): **1)** étudier des lieux et des thèmes se situant à des échelles très différentes; **2)** apprendre à poser des questions telles que «Qu'est-ce que c'est?», «À quoi ça ressemble?», «Comment est-ce arrivé?», «Quelles sont les conséquences?»; **3)** apprendre à travailler sur le terrain et savoir tirer des informations pertinentes des sources documentaires et des cartes, ainsi que des données stockées dans des fichiers et sur des

disques informatiques; **4)** comprendre les processus physiques et humains, ainsi que leurs interactions, et être capable de les expliquer; **5)** analyser les problèmes soulevés par les phénomènes d'interaction des populations avec leur environnement; et **6)** comprendre comment des lieux s'inscrivent dans un contexte global et comment différentes régions sont devenues interdépendantes et se trouvent donc affectées par des phénomènes intervenant dans d'autres parties du monde (Graves, 1997).

L'un des objectifs fondamentaux des réformes du système d'enseignement britannique engagées depuis 1979 est de faire en sorte que l'enseignement soit beaucoup mieux adapté aux besoins économiques du pays. En géographie notamment, un projet intitulé *Geography, Schools and Industry* est venu favoriser les liaisons entre l'école et l'entreprise. En matière de formation pédagogique, un autre projet, dit *Economic and Industrial Understanding in Teacher Training*, veut inciter les enseignants à initier leurs élèves à l'économie et aux pratiques en vigueur dans le monde de l'entreprise. Enfin, la décision de confier aux écoles le soin de se gérer elles-mêmes et le fait que beaucoup ont été encouragées à devenir financièrement indépendantes des autorités scolaires locales attestaient aussi que l'idéologie sous-jacente était de créer une culture de l'entreprise. On peut trouver confirmation de cette opinion dans la description que fait Rex Walford des travaux du premier groupe de travail sur la géographie (Walford, 1992).

Ce qui est absent du programme de géographie est aussi révélateur. Par exemple, dans le document consacré au programme national de géographie, *National curriculum in geography*, il n'est fait que par deux fois allusion à l'Union européenne. Dans les deux cas, il s'agit d'une phrase laconique apparaissant dans la section consacrée aux études thématiques pour les stades 2 et 3, à savoir: «Les contextes devraient inclure le Royaume-Uni et l'Union européenne». On aurait du mal à en conclure que la construction de l'Union européenne avait une importance primordiale ou que son approfondissement était une entreprise digne d'intérêt. Dans quelle mesure ce silence sur l'Union européenne traduit-t-il une quelconque objection idéologique au concept d'une Europe intégrée? On sait que les gouvernements conservateurs de Margaret Thatcher et de John Major avaient une attitude ambivalente vis-à-vis du concept d'Union européenne. Ils voulaient bénéficier des avantages d'un marché unique, mais n'étaient pas disposés à accepter les changements constitutionnels que la mise en place d'un tel marché impliquait s'il fallait un partage de la souveraineté.

CONCLUSION

En Angleterre et au pays de Galles et, dans une certaine mesure, dans d'autres parties du Royaume-Uni, il ne fait guère de doute que le programme de géographie a généralement servi l'idéologie dominante quand l'Empire britannique était à son apogée et même durant sa période de déclin dans les années 30 et 40. Dans les années 60 et 70, une nouvelle idéologie qui mettait en avant les droits des populations défavorisées a commencé à s'exprimer dans un programme de géographie qui échappait au contrôle des autorités centrales. Dans les années 80, ceux qui détenaient le pouvoir politique ont inversé cette tendance, mais ils ont justifié le contrôle plus strict du programme en faisant référence aux besoins économiques du pays et à la volonté de relever le niveau d'instruction. Mais il est évident que les dirigeants de l'époque considéraient que la raison d'être de l'enseignement était de favoriser l'apparition d'une culture de l'entreprise.

RÉFÉRENCES

Chorley, R.; Haggett, P. (dir. publ.). 1965. *Frontiers in geographical teaching* [Les frontières dans l'enseignement de la géographie]. Londres, Methuen.

Coates, B. E.; Johnston, R.J.; Knox, P. L. 1977. *Geography and inequality* [Géographie et inégalité]. Oxford, Oxford University Press.

Davies, W. K. D. (dir. publ.). 1972. *The conceptual revolution in geography* [La révolution conceptuelle en géographie]. Londres, University of London Press.

Dearing, R. 1994. *The national curriculum and its assessment: final report* [Le programme national d'enseignement et son évaluation: rapport final]. Londres, HMSO.

Everson, J. A.; Fitzgerald, B. P. 1969. *Concept in geography: settlement patterns* [Concept géographique: modèles d'établissement]. Harlow, Longmans, Green & Co.

Graves, N. J. 1984. *Geography in education* [La géographie en éducation]. 3e éd. Londres, Heinemann.

–. 1988. *The education crisis: which way now?* [La crise de l'éducation: où allons-nous maintenant?]. Londres, Christopher Helm.

–. 1997. «Geographical education in the 1990s» [L'enseignement de la géographie au cours des années 90]. Dans: Tilbury, D.; Williams, M. (dir. publ.), *Teaching and learning geography* [Enseigner et apprendre la géographie]. Londres, Routledge.

Harvey, D. 1973. *Social justice and the city* [La justice sociale et la cité]. Londres, Arnold.

Naish, M.; Rawling, E.; Hart, C. 1987. *Geography 16-19: the contribution of a curriculum project to 16-19 education* [La géographie des 16-19 ans: contribution d'un projet de programme pour l'enseignement des 16-19 ans]. Harlow, Longman.

Peet, R. (dir. publ.). 1977. *Radical geography* [La géographie radicale]. Chicago, Maaroufa Press.

Relph, E. 1976. Place and placelessness [Lieu et privation de lieu]. Londres, Pion.

Royaume-Uni. Department for Education. 1995. *Geography and the national curriculum* [La géographie et le programme national d'enseignement]. Londres, HMSO.

Smith, D. 1977. *Geography: a welfare approach* [Une approche sociale de la géographie]. Londres, Arnold.

Tuan, Yi-Fu. 1974. *Topophilia* [Topophilie]. Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Walford, R. 1992. «Creating a national curriculum: a view from inside» [Créer un programme national d'enseignement: vue de l'intérieur]. Dans: Hill, A. D. (dir. publ.). *International perspectives on geographic education* [Perspectives internationales sur l'enseignement de la géographie]. Boulder, Colorado, Center for Geographic Education, University of Colorado.

18 BEST COPY AVAILABLE

ENGLISH SUMMARY

While displaying a certain level of conservatism, geography in the United Kingdom was employed for a long time to teach patriotism to pupils. It was not until the 1970s that a new ideology put forward by university academics came to the fore. In order that geography teaching should correspond to this ideology, these academics favoured the introduction of a critical analysis based on such features as urbanization, social segregation and imbalances between different regions of the world, drawing attention to the rights of disadvantaged populations. In the 1980s, the Thatcher government stopped this process by steering the geography curriculum toward satisfying the country's economic needs and also with the desire to raise the level of teaching. The purpose of teaching was to encourage a business culture.

RESUMEN ESPAÑOL

En el Reino Unido, largo tiempo la enseñanza de la geografía mostró una cierta resistencia al cambio. Esta fue utilizada para inculcar un sentimiento patriótico a los estudiantes. Hubo que esperar a los años 70 y a la emergencia de una nueva ideología defendida por los profesores de la universidad favorables a la introducción en los programas de geografía y al análisis crítico del urbanismo, a la segregación social y de las disparidades entre las diferentes regiones del mundo, insistiendo sobre el derecho de las poblaciones desfavorecidas para hacer evolucionar la enseñanza de la geografía. En los años 80, el gobierno de Thatcher invirtió esta tendencia orientando los programas de geografía hacia las necesidades económicas del país y bajo la voluntad de subir el nivel de instrucción. La razón de ser la enseñanza era favorecer la aparición de una cultura de la empresa.

CHAPITRE VI

Les orientations de l'enseignement de la géographie au Portugal

Sérgio Claudino[1]
Université de Lisbonne

FORMER LE NOUVEL HOMME LIBÉRAL

C'est à l'occasion des premières réformes libérales de l'enseignement primaire et secondaire de 1835 et 1836 qu'a été institué l'enseignement commun de la géographie et de l'histoire. Dans la réforme de 1837, est créée une discipline intitulée *Brèves notions d'histoire, de géographie et de constitution*. La géographie y apparaît, alors, comme un savoir lié à la formation idéologique du nouvel homme libéral.

La réforme du lycée de 1844 met en place une discipline appelée *Histoire de la chronologie et de la géographie*, principalement «commerciale», reflétant le progrès économique que connaissait le continent européen. Dans les manuels scolaires, la préoccupation est d'apprendre aux jeunes citoyens le régime politique, les divisions administratives, militaires et religieuses, les principaux accidents géographiques, les lieux et les peuples portugais, une géographie très naturaliste.

LES TENDANCES PRO-EUROPÉENNES ET AFRICAINES EN GÉOGRAPHIE

En 1860, la discipline *Histoire de la chronologie et de la géographie* acquiert en classe de 5e l'appelation *Histoire-Géographie*, spécialement celle du Portugal et de ses colonies, ce qui traduit une attention croissante envers les colonies africaines, confirmée par la réforme de 1863. Les intellectuels de la célèbre *génération des 7*, d'une part, et la Société de Géographie de Lisbonne (SGL) d'autre part, s'interrogent sur le rôle de la nation. Les premiers, dont le poète Antero de Quental, s'ouvrent à une géographie du centre de l'Europe grâce à l'amélioration des communications et de l'information. Ils souhaitent intégrer le Portugal dans un projet de modernité européenne et valorisent la connaissance physique de la Terre, aussi bien au niveau scientifique qu'au niveau de sa création et de son évolution. Les africanistes de la SGL, défendent en revanche, une géographie centrée sur l'Empire colonial portugais. De l'enseignement de la géographie, on attend une diffusion d'information sur les territoires africains, destinée à une population qui préfère continuer à émigrer vers le Brésil.

Les programmes de géographie vont traduire l'influence des deux perspectives, pro-européenne et pro-africaine. Avant 1884, prédomine l'option européenne avec la comparaison entre le Portugal et les autres États de l'Europe. Le programme de 1889 met en place une géographie politique et fait de la géographie du Portugal et de ses colonies le thème le plus développé, sur lequel portent les questions d'examen. L'enseignement de la géographie atteint, à ce moment là, son apogée et mobilise des personnalités connues pour l'élaboration des manuels scolaires.

GÉOGRAPHIE ET CAUSE COLONIALE APRÈS LA SECONDE GUERRE MONDIALE

Les programmes de 1948 portent une attention plus grande à la géographie portugaise, valorisent les aspects économiques des colonies, et font appel à la valeur potentielle de l'Empire. Les autorités éducatives ordonnent, d'une manière durable, le livre unique, et adoptent un discours dirigiste pour l'enseignement de l'Empire portugais:

> Il faut obliger l'élève à s'engager à prendre des initiatives, à résoudre des difficultés, à envisager des problèmes à travers la formation de son esprit, et non pas à travers le prisme que son maître lui fournit. Il n'aura pas d'abrégé; au lieu de cela il aura une indication de bibliographie, de statistiques, de cartes, de tous les éléments nécessaires pour l'étude et la discussion des problèmes (Décret nº 37112, du 22 octobre 1948).

Dans les années 60, avec le début des guerres coloniales en Angola, au Mozambique et en Guinée, l'enseignement de la géographie se renforce. Cela se répercute sur la réforme du cycle préparatoire de l'enseignement secondaire, en 1968. Dans le décret sur l'histoire et la géographie du Portugal, on peut lire:

> La conscience de chaque petit Portugais devrait s'éveiller et se fortifier pour connaître avec exaltation l'histoire de sa patrie et pour comprendre d'une manière claire le très vaste territoire qu'elle embrasse (Arrêté nº 23601, du 9 septembre 1968).

Cette nouvelle attention, donnée à la formation géographique, permet une actualisation thématique des pro-

[1] Extrait de la communication du professeur Sérgio Claudino dont un article sur le thème est publié dans le numéro 106 de la revue *Perspectives* du BIE

BEST COPY AVAILABLE

grammes qui introduisent, pour la première fois, des références à l'espace rural et urbain, aux régions industrielles et aux zones touristiques.

VERS UN ENSEIGNEMENT DE L'EUROPE EN GÉOGRAPHIE

Avec la Révolution du 25 avril 1977, l'enseignement colonial de la géographie est mis en question. Il s'agit de lui substituer un enseignement sur le Portugal dans ses nouvelles dimensions nationales. Le programme sur le Portugal de 1978 (approuvé en 1980) évite tout ce qui peut susciter les controverses, ignorant totalement les situations particulières de Macau et Timor. Il omet même d'évoquer le statut des régions autonomes des Açores et de Madère. Il dresse le portrait d'un Portugal rural dans lequel les nouvelles générations se reconnaissent difficilement. Ce n'est qu'en 1987 que sera débattue publiquement une proposition de réforme de l'éducation correspondant à la nouvelle réalité de l'intégration du Portugal dans la Communauté européenne. Le pouvoir politique donne à la géographie un nouvel objectif: identifier les jeunes Portugais à la grande patrie plurinationale européenne, tout en enseignant le Portugal en classe terminale.

À travers cette brève histoire de la géographie, nous constatons que son rôle dans le système d'enseignement dépend plus de son utilité pour le pouvoir que de sa capacité à s'affirmer, de façon autonome, pour la formation des jeunes; un constat qui doit interpeller tous ceux qui enseignent cette discipline, même s'il semble aujourd'hui que la géographie puisse s'engager dans de nouvelles voies plus indépendantes du contexte politique.

RÉFÉRENCES

Ferreira-Deusdado, M. A. 1896. *A reforma do ensino secundário* [La réforme de l'enseignement secondaire]. Lisbonne.

Júnior, M. H. 1919. *A geografia no ensino secundário* [La géographie dans l'enseignement secondaire]. Tipografia do Comércio, Lisbonne.

Machado, B. 1899. *O ensino primário e secundário* [L'enseignement primaire et secondaire]. Typographia França Amado, Coimbra.

Ortigão, R. 1876. «A instrução pública» [L'instruction publique]. *As Farpas*, tome XV. Clássica Editora, Lisbonne. p. 23-78.

Sociedade de Geografia de Lisboa. 1876. «Relatório e programa de trabalhos, secção de geografia e estatística militar» [Rapport et programme de travail: section de géographie et de statistiques militaires]. *Boletim da sociedade de geografia de Lisboa*, Lisbonne, n° 1, Actas, p. 28-31.

ENGLISH SUMMARY

After the liberal reforms of Portuguese primary and secondary education at the beginning of the nineteenth century, geography lessons appeared to be concerned with knowledge linked to the ideological creation of the new liberal personality. The new geography curriculum conveyed the influence of a pro-European and a pro-African perspective, emphasizing political geography and colonial matters. As successive reforms followed each other, geography teaching became more and more limited to the geography of Portugal and, from 1987 onwards, on its integration into the European Community, while this teaching is now becoming involved with new non-political approaches.

RESUMEN ESPAÑOL

En Portugal a principios del siglo XIX, después de las reformas liberales de la enseñanza primaria y secundaria la geografía aparecía como un saber ligado a la formación ideológica del nuevo hombre liberal. Los nuevos programas de geografía política muestran la influencia de dos perspectivas, pro-europeas y proafricana, poniendo en evidencia la geografía política y las cuestiones coloniales. A medida que se establecen las reformas de la enseñanza de la geografía está, más en más, centrada en la geografía de Portugal, y a partir de 1987 sobre su integración en la Comunidad Europea, atendiendo que esta enseñanaza se compromete con las nuevas vias independientes del contexto político.

CHAPITRE VII

L'éducation aux nouvelles citoyennetés en géographie: le cas de la France

Robert Ferras
I.U.F.M. Montpellier

La réflexion sur ce qu'il faut peut-être enseigner en géographie pour «apprendre à vivre ensemble» est double. Elle repose sur la prise en compte des instructions et des programmes officiels, et sur le contenu des manuels qui en découlent. Par ailleurs, la classe de première dont l'essentiel du programme porte par tradition sur la France semble bien se prêter à l'exercice. Quels que soient les sous-titres proposés, et quelles que soient les années de parution, les contenus des manuels méritent examen.

QUELLE GÉOGRAPHIE «OFFICIELLE» SUR LA FRANCE?

En 1998, les nouveaux programmes de géographie viennent d'être publiés, occasion de voir de plus près la réponse des nouveaux manuels au cadre proposé. En classe de première, on se penche sur la «France en Europe et dans le monde». Distribution et dynamiques spatiales sont mises en lumière par le biais de différentes échelles, locale, régionale, nationale, européenne, mondiale, soit cinq au total et à des degrés divers. Le titre renvoie implicitement, sans aucune précision, d'abord au «système-monde» pris en compte au cours de ces dernières années dans la réflexion géographique, et explicitement à l'Europe – déjà engagée, encore en construction – au risque d'un rituel systématique et finalement sans intérêt. Le programme comporte trois parties: **1)** la France en perspective, en Europe et dans le monde; **2)** le territoire français et son organisation; et **3)** les États et les régions, de France et d'Europe.

Il est certain que ces trois niveaux se prêtent à une réflexion sur l'État et ses composantes territoriales, en particulier la région. Un terme qui recouvre des choses bien différentes, mais qui se pose en spécialité de la géographie française. Sans autre précision, le terme recouvre de plus en plus un contenu administratif, celui des régions dites autrefois «de programme» qui émergent peu à peu, sans assise définitive, et avec toutes leurs carences. Une assez longue histoire déjà, depuis la naissance en 1956 des Circonscriptions d'Action Régionale (C.A.R.) sur la base des départements repris en inclusion.

Philippe Piercy nous rappelle à ce propos (*La France, le fait régional*, Hachette, Paris, 1997) que: «Les géographes s'accordent à peu près sur l'idée que la région est une partie d'un tout.» Mais la région est-elle le résultat d'une opération de découpage intellectuelle ou politique, ou bien est-ce la réalité qui dicte le découpage? À en croire A. Reynaud (*Encyclopédie philosophique universelle*, vol. 2), «le mot a un sens large qui renvoie à l'idée de découpage d'un ensemble spatial quelconque, les régions étant le résultat de ce découpage».

Face à cette régionalisation à géométrie variable, le préambule des nouveaux programmes recommande de choisir une problématique, de structurer le travail sur les points essentiels, d'encourager l'élève à une attitude active. «La réflexion contribue à la formation civique des élèves en leur permettant d'acquérir les connaissances et les repères essentiels à l'exercice de leur citoyenneté.» Formation civique, citoyenneté, les termes essentiels sont mis en avant. Ils résonnent un peu «à l'ancienne», dans la lignée des travaux de la fin du XIX^e^ siècle.

Lors du colloque organisé conjointement par le BIE et l'Université de Genève le 29 octobre 1997, Antoine Bailly soulignait un changement de valeurs dans nos sociétés depuis la fin du XIX^e^ siècle, à travers une évolution rapide de la géographie naturaliste vers la géographie-nation, de la géographie-nation vers le concept de réseaux internationaux, multinationaux, qui remet l'héritage naturaliste à sa place et gomme l'État-nation.

Le parallèle est intéressant à mener avec le premier manuel sur la France, intitulé *Tour de France par deux enfants, à un siècle de distance*. L'introduction précise: «Nos maîtres savent combien il est difficile de donner à l'enfant l'idée nette de la patrie, ou même simplement de son territoire et de ses ressources.» La démarche est simple, il faut connaître son pays, donc l'aimer, donc le servir. On prenait garde d'oublier trois choses: le sous-titre du livre, «Devoir et Patrie»; le fait que ce soit un livre de lecture courante, également utilisé en histoire et géographie et enfin, que la préface commence par «La connaissance de la patrie est le fondement de toute véritable instruction civique». Or, c'est le rôle de la géographie de proposer «la connaissance de la patrie».

HYPOTHÈSES DE TRAVAIL

Trois hypothèses sont avancées:

1. Il n'y a plus de géographie citoyenne parce qu'il n'y a plus de territoires bien identifiés, de «terres à citoyens» pouvant servir de support. Le dilemme passe par la prise en compte de l'échelle d'identification à privilégier. En reconnaissant les défauts de chacun des niveaux géographiques pratiqués qui sont à la fois, de façon très ambiguë, source de territorialisation et source de chauvinisme

BEST COPY AVAILABLE

divers. On peut les évoquer, successivement: **a)** *Commune et campanilisme:* l'unité de vie la plus petite et les représentations qui vont avec sont à prendre en compte, comme premier niveau des échelles d'une microgéographie du quotidien, à travers le quartier, la rue, le hameau rural; **b)** *Petit pays et localisme:* un des lieux de règlements de compte à ce niveau passe par les productions, toutes «de qualité» par rapport aux proches: les «produits de pays»; **c)** *Petite ville et chauvinisme:* les terrains de sport, entre autres, traduisent parfois quelques-uns de ces affrontements. On les retrouve dans la fréquentation commerciale, dans les articles de presse; et **d)** *Grande ville et impérialisme:* qui n'a pas sa capitale?

Région, régionalisme, rarement régionalisation, nous retombons sur le niveau scalaire le plus important, en tout cas le plus imbriqué en France avec les institutions politiques.

2. En revanche, à la naissance de la géographie contemporaine au XIX^e^ siècle, chaque citoyen ou apprenti-citoyen se retrouvait dans des découpages de la France qui étaient clairs: a) le territoire national avec, de l'autre côté, «les autres», Allemagne, Angleterre, Espagne... (et toutes les formes de nationalisme allant avec); b) la petite Patrie, ancienne province ou même commune. Entre les deux, ni le pays (trop petit), ni le département (trop récent) n'offraient un grand poids.

Deux exemples extraits de l'ouvrage de Bruno soulignent le vocabulaire utilisé pour évoquer les découpages géographiques et les qualifier: «Le Lyonnais est une petite province dont l'intelligence des habitants a fait d'elle une des plus importantes de France.» La suite de la légende cite les villes, et on distingue très mal sur la carte les départements de la Loire et du Rhône dans un bloc, cerné par le Bourbonnais, la Bourgogne, le Dauphiné, le Languedoc et l'Auvergne.

L'Ile de France, située entre la Normandie, la Picardie, la Champagne et l'Orléanais «a formé cinq départements dont les chefs-lieux sont: Beauvais, (occasion de citer Jeanne, Hachette), Versailles, Paris, Melun, Laon». Ce qui donnerait les départements suivants: Oise, Seine-et-Oise, Seine, Aisne et Seine-et-Marne.

3. Il n'y a pas de géographie sans territoire, pas de territoire sans modes de vie sur le territoire et sans société. Le renvoi systématique à la société du moment donne une impression de cycles qui reviennent, depuis la naissance de la géographie moderne au moment de la guerre de 1870. Cycles marqués par des concepts toujours exprimés, mais rarement explicités, le territoire, la nation, l'ethnie, la culture, la frontière, le lieu de vie, la communauté de vie, etc. Il suffit de consulter des manuels de dates différentes pour en retrouver trace, mais sans davantage de prise en compte. Peut-être était-ce le prix à payer pour sortir du XIX^e^ siècle et entrer dans le modèle français, centralisateur et républicain. Cela revenait à atténuer le poids des différences sous de grands ensembles géographiques englobants, le bassin parisien, le massif alpin, le sillon rhodanien, le seuil du Poitou, en d'autres termes des espaces géographiques, pas des territoires.

LES ENSEIGNEMENTS DES CINQ MANUELS LES PLUS RÉCENTS

On peut décortiquer l'effet d'annonce de la quatrième de couverture, les avant-propos et les introductions, le mode d'emploi, les index, le sommaire enfin, sans oublier l'illustration.

1. Le découpage de la géographie de la France flotte entre l'héritage encombrant du naturalisme (le «bassin» parisien, qui n'a plus aucun sens), et les nouvelles partitions de l'espace, à la fois images et artefacts, qui relèvent de la fantaisie de tel spécialiste ou de tel manuel. Le Languedoc-Roussillon, en 1997, en constitue un bel exemple. Il n'y a plus de cadrage géographique explicité. Choisi hors de l'éventail des manuels analysés, l'un d'entre-eux, destiné à la classe de troisième, inclut le Languedoc-Roussillon dans un ensemble «Lyon et les nouveaux pôles du Sud-est». Exemple de grand regroupement, souhaitable peut-être, aberrant certainement, qui se traduit par des escalades spatiales entre Montpellier et Nîmes pour les plus modestes, Toulouse et Marseille pour les forcenés d'un midi méditerranéen élargi à l'extrême, ou même de Bordeaux à Nice pour proposer une sorte de sud ectoplasmique.

2. Le «non-dit» des titres de chapitres renvoie en fait à des constructions politiques plus ou moins avancées dites «eurorégions», qui seraient deux fois moins nombreuses que les régions officielles actuelles, mais qui fluctuent au gré des stratégies politiques. En Languedoc-Roussillon, les alternatives proposées en termes de coopération interrégionales sont: **a) Un «Grand Sud»** [Aquitaine, Midi-Pyrénées, Languedoc-Roussillon (L.R.), Provence Alpes

TABLEAU 1. Dépouillement du «vocabulaire territorial» exprimé dans 4 manuels

Bouvet	Carnat	Gauthier	Hagnerelle
sud-Midi	sud	Effet sud	
carrefour	interface		
(Europe)	(Europe)		
sun belt	arc méditerranéen	arc méditerranéen	
		région	Région
			Département
		axe bas-Languedoc	Axe bas-Languedoc
		capitales	

Côte d'Azur (PACA), Corse]; **b) Le «Grand Delta»** (PACA, Languedoc-Roussillon, Rhône-Alpes); **c) L'Eurorégion** (L-R, Midi-Pyrénées, Catalogne); et **d) Le Centre** (Auvergne, Limousin, Centre, Midi-Pyrénées, Languedoc-Roussillon, Rhône-Alpes).

Deux choses sont à noter:

– l'aspect méditerranéen *stricto sensu*, sans cesse mis en avant dans les publicités touristiques, n'est jamais repris dans les découpages, chacune des régions voisines est toujours considérée dans son intégralité avec l'arrière-pays montagnard; et

– les deux premiers découpages (Grand Sud, Grand Delta), sont les plus fréquemment proposés dans les manuels. En revanche, la seule région frontalière (la Catalogne), malgré tout le discours sur l'Europe est superbement ignorée.

3. Il faudrait donc donner des repères géographiques clairs pour tout territoire. Or, un seul existe (qui vaut ce qu'il vaut), la Région. Elle a au moins l'avantage de donner lieu à des exercices variés: compositions, décompositions, recompositions pour les besoins de la cause. Ce qui est de la bonne géographie. Il reste à éviter le chauvinisme régional, et les variations devenant obligatoires sur l'Europe très à l'ordre du jour. À l'inverse, les remontées périodiques des «pays-départements» sont toujours présentes dans le discours sur le territoire.

Le manuel de Bouvet est le moins riche, dans la mesure où le chapitre s'ouvre par un tableau statistique des trois régions. Sud et Midi sont synonymes et constituent un discriminant très répandu. Carrefour, interface et contact relèvent du niveau européen. La «sun belt» est réhabillée en arc méditerranéen dont l'axe bas-languedocien est un des éléments. Mais, ce sont finalement les régions (administratives) qui sont les plus présentes. L'aspect commandement, technopôle, l'emporte chez Gauthier qui propose une carte de Montpellier sur laquelle la ville a pratiquement disparu, sauf dans ses aspects technopolitains et les différentes implantations qui la structurent (et la cernent). Les «capitales» sont de deux niveaux, Marseille pour l'ensemble de l'arc méditerranéen, Montpellier et Nice pour leur région. Dans l'ouvrage d'Hagnerelle, l'axe bas-languedocien est considéré comme «structurant». En dehors des villes qu'il relie, «quelques centres d'importance moyenne s'affirment au contact des arrières-pays montagneux» (en l'occurrence, Alès et Carcassonne).

4. Des territoires identifiés, pour vivre ensemble

La région ancienne n'était finalement pas autre chose qu'un projet de vivre ensemble. Cela n'a pas été assez dit. Constat d'échec, l'éducation à une nouvelle citoyenneté semble se trouver dans une impasse après avoir usé d'une série de terres et de territoires dans ses enseignements: a) des ensembles climatiques: les pays tropicaux, les pays froids; b) des empires coloniaux, ceux qui coloraient en rose et en bleu pâle les cartes murales de la collection Vidal de la Blache; c) des blocs économiques, Est et Ouest, si commodes dans leur dichotomie armée, puis Nord et Sud; d) des grandes puissances, le plus souvent réduites à deux, États-Unis d'Amérique et URSS, ou trois avec le Japon; et e) des frontières de toutes sortes, à recréer, ou à supprimer (dernière en date l'Europe).

Clarifier les choses passe certainement par l'identification du territoire, ce qui, en jouant sur les mots, contribue déjà à lui octroyer une identité. Cela n'a de valeur qu'à titre d'introduction à travers l'exemple français. Il convient de jeter un pont entre l'actualité immédiate et la première géographie, grâce à un passage en revue des manuels. Le propos n'étant pas de saisir l'évolution des découpages sur un siècle, mais de répondre à la thématique territoire et citoyenneté.

Depuis le XIX^{e} siècle, la déterritorialisation semble être allée de pair avec la perte de tout civisme.

RÉFÉRENCES

ANNEXE I Manuels de géographie, pour la classe de première, publiés en 1997, conformément aux derniers programmes de 1995 (Bulletin officiel du 29 juin 1995).

Collection Bouvet, chez Hachette, chapitre 8, «L'ensemble régional méditerranéen», en 10 pages.

Collection Carnat, chez Bertrand-Lacoste, chapitre 14, «Les Suds français dans l'arc méditerranéen», en 10 pages.

Collection Gauthier, chez Bréal, chapitre 15, «L'arc méditerranéen», en 10 pages.

Collection Hagnerelle, chez Hatier, chapitre 6, «Le Languedoc-Roussillon, nouvel espace de développement», en 2 pages.

Collection Mathieu, chez Bordas, Le Languedoc-Roussillon n'est pas traité.

ANNEXE II. Territoire traité

Bouvet: Trois régions: Languedoc-Roussillon, PACA, Corse, soit 13 départements aux limites nettes, celles des régions.

Carnat: Quatre régions: Midi-Pyrénées, Languedoc-Roussillon, PACA, Corse, soit 21 départements aux limites floues, dépassant «l'administratif» pour rejoindre le «naturel».

Gauthier: Trois régions: Languedoc-Roussillon, PACA, Corse, soit 13 départements aux limites nettes, celles des régions.

Hagnerelle: Une région: Languedoc-Roussillon et ses cinq départements, limites nettes, mais pas de carte.

ENGLISH SUMMARY

Study of what should be taught in geography in order to favour peaceful co-existence is partly concerned with official guidelines and curricula, and partly with the content of textbooks. In France, based on a common national curriculum recommending the teaching of French geography through the study of its different regions and its place in Europe and in the world, textbooks have presented extremely varied approaches. The comparative study of these books, taking into consideration different strategies and different periods of time, brings out a territorial or social approach to geography and citizenship. History and geography teaching are therefore given a new purpose – that o^{f} constructing bridges between territories, isolated spaces and the world in order to oppose the disappearance of citizen geography. Henceforth, the school should teach us to think about our

differences in order that we may achieve universalities, and teach us to understand the continuity between the locality and the world through a global approach to history and geography.

RESUMEN ESPAÑOL

La reflexión sobre que hace falta enseñar en geografía para aprender a vivir juntos reposa, por una parte sobre las instrucciones y los programas oficiales, y por la otra sobre el contenido de los manuales. En Francia, sobre la base de un programa nacional común, recomendando la enseñanza de la geografía francesa, a partir del estudio de sus regiones y de su lugar en el contexto europeo y mundial, los manuales presentan tres tratamientos diferentes. El estudio comparativo de sus obras hace aparecer, al grado de sus estrategias políticas y de su tiempo, un tratamiento territorial o social de la geografía y de la ciudadanía. Una nueva misión es así atribuida a la enseñanza de la historia y de la geografía, la de construir un puente entre los territorios, los espacios fragmentados y el mundo por luchar contra la desparición de la geografía ciudadana. En adelante la escuela debe enseñar a pensar sobre la alteridad para permitir el acceso a la universalidad y a hacer comprender y aprender la continuidad del territorio en el sistema mundial por el conjunto de la historia y de la geografía.

CHAPITRE VIII

Entender la diversidad ambiental, cultural y social de Costa Rica: el libro de geografía de Costa Rica para niños de 4 grado de escuela

Guillermo Carvajal
Universidad de Costa Rica

Este libro forma parte de un proyecto mayor cuyo objetivo es dotar a los estudiantes de 1, 2, y 3 ciclo de la Enseñanza General Básica de libros de textos. La serie lleva el nombre de Hacia el siglo xxi y fue elaborada por profesores universitarios de cada una de la especialidades.

El objetivo de la serie es no sólo dotar a los niños y niñas que cursan estos ciclos de textos de un alto contenido científico, sino a la vez introducir nociones novedosas desde el punto de vista pedagógico, que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje, que permitan innovar en la enseñanza de la geografía desde la más temprana infancia. Por eso se buscó usar el aparato conceptual y técnico propio de la geografía y de la historia, aunque el libro versa en más de un 90 por ciento en temas propio de la geografía.

LA ESTRUCTURA DEL LIBRO DE ESTUDIOS SOCIALES DE 4 GRADO DE ESCUELA

Las unidades que se presentan no forman una sección completa del libro de texto. Por el contrario, se trata de unidades que se incluyen en o versas secciones del mismo. El principio que hemos seguido es el de tratar los temas en unidades cortas, de modo que cada unidad sea comprensible en sí misma. Para verificar hasta qué punto se ha logrado el objetivo, hemos decidido enviar a su consideración unidades sueltas del trabajo.

Cada tema, por supuesto, forma parte de un argumento mayor. Para facilitar la comprensión del nexo existente entre cada unidad y el argumento mayor, nos permitimos ofrecer una síntesis del mismo. Subrayamos las secciones del argumento que se desarrollan en las unidades presentadas.

LOS GRANDES ARGUMENTOS DEL LIBRO DE 4 GRADO

La Tierra es el hogar de la humanidad. El hogar de la humanidad -la Tierra- no siempre ha sido igual. En un principio todas las tierras emergidas constituían una sola masa, que progresivamente fue separándose, para dar nacimiento a los continentes y mares que conocemos hoy día y que continúan desplazándose. En ese proceso general de expansión, también como resultado de factores más locales, se formó el territorio que hoy conocemos como Costa Rica.

Costa Rica es parte de uno de los continentes del mundo, conocido como Continente Americano. Está ubicada entre la América del Norte y la del Sur y entre el mar Caribe y el Océano Pacífico.

El estar localizada en medio de dos grandes masas continentales y en medio, también, de dos mares, la existencia de un cinturón montañoso, que atraviesa el país longitudinalmente, así como las elevadas precipitaciones y temperaturas, propias de la zona intertropical, confieren a Costa Rica una gran diversidad climática, vegetal, de ambientes y recursos naturales. Esta diversidad de recursos y de ambientes es aumentada por el extenso espacio marítimo, tanto en el Pacífico como en el Caribe, que los acuerdos internacionales conceden a Costa Rica. A la diversidad natural debe agregarse que Costa Rica disfruta de una gran variedad cultural, producto del proceso histórico de mestizaje.

Los factores naturales y culturales mencionados, hacen Costa Rica posea una gran diversidad de paisajes. Los distintos paisajes del país y la diversidad natural y cultural del mundo, necesitan ser representadas. La cartografía es uno de los mejores instrumentos que tenemos para hacer esa representación del mundo. Del mismo modo que el texto, en su conjunto, tiende a un objetivo general, cada unidad tiene su objetivo específico. Con el objetivo de mostrar al lector el tipo de texto que se construyo se han entresacado varios capítulos del libro del estudiante, para poder fijar con mayor claridad la forma en que se plasmaron los contenidos.

Los textos seleccionados presentan dos grandes aspectos que constituyen en buena medida la base argumentativa del libro, pero debe quedar claro que tan sólo es una selección preliminar. Es evidente que los textos o capítulos son cortos, algunos están escrito en un lenguaje convencional propio de la geografía, pero deliberadamente los autores quisieron romper la forma tradicional de escribir estos textos introduciendo el dialogo. Este aspecto es innovador por lo menos en lo que es la preparación de textos en Costa Rica y América Central. Desde este punto de vista la parte de forma del cómo presentar las ideas fue siempre una preocupación de los autores. Se buscó darle al estudiante la posibilidad de contar con un texto, en este caso concreto el de 4 grado de escuela, que fuera además entretenido y que mezclara el discurso narrativo con el dialogo.

El libro va acompañado de ilustraciones realizados por un artista y por material cartográfico y gráfico que es también parte del texto y no una simple manera de llenar

páginas. Fue una experiencia riquísima discutir con la ilustradora los textos y el momento preciso para introducir una imagen figura, dibujo y mapa.

Por eso afirmamos que las imágenes son parte integrante del texto, ayudan a apoyar los argumentos. Esta idea provenía ciertamente de que nuestros niños viven un mundo de imágenes, muy rico audiovisualmente, pero las imágenes por si solas pueden decir mucho o nada, por eso se busco incorporarlas al argumento y con ello al texto.

Desde el punto de vista conceptual de la ciencia geográfica se utilizan los términos adecuados y precisos, pero en algunos casos se respetaron aspectos de la idiosincracia propia de los costarricense, así se habla de invierno y verano, esto por cuanto es de uso arraigado en nuestra población, pero el maestro debe insistir en los valores relativos de ciertos conceptos. De igual manera que se habla de dos mares en ambas costas cuando en realidad se debía de hablar de un océano y el mar Caribe, pero aquí fue más un aspecto formal de tipo estilístico que incluso el mismo texto resuelve.

A diferencia de muchos otros textos que constituyen verdaderas geografía patrias, se renunció a presentar un texto que enfatizara en aspectos excesivamente particularistas de la geografía y la sociedad costarricense.

Se reconoce la diversidad ambiental y cultural pero esta característica es reconocida con el conjunto de la región de la América central, desde el punto de vista del conocimiento las características más generales tanto ambientales como sociales pueden ser referidas a la región centroamericana. De hecho, cada país tomado como una sola unidad ve emprobrecida su riqueza natural. En el texto no interesaba marcar límites, en eso se diferencia de las viejas geografías patrias, que se produjeron desde principios del siglo XIX hasta mas o menos los años 1950 y 1960. El objetivo de estas geografías patrias era mostrar la diferencia, el particularismo de un país a otro, marcar límites, señalar la riqueza de tal o cual recurso en un determinado país. En esta segunda parte se introducen algunas de las unidades que contiene el libro, el propósito es mostrar los argumentos, la forma en que esta escrito el libro y las dife-

CAPÍTULO 1. SOMOS PARTE DE LA HUMANIDAD Y LA TIERRA ES NUESTRO HOGAR

TIERRAS EN CONSTANTE CAMBIO Y MOVIMIENTO

Hace millones de años, en nuestro planeta solo existía una gran isla, llamada Pangea. Rodeando esta masa de tierra se encontraba un único mar, conocido como Panthalassa. Con el tiempo, la gran isla comenzó a dividirse en dos partes, llamadas Laurasia y Gondwana. Estas dos islas se separaron cada vez más, pues se movían en diferentes direcciones. Las islas también se partieron en secciones. El espacio que iba quedando entre las islas fue ocupado por el agua. Así se formaron las diferentes masas de tierra y de agua que existen hoy en día.

LA TIERRA: EL HOGAR DE LA HUMANIDAD.

Los seres humanos han ido poblando y construyendo sus hogares en las diferentes masas terrestres. Al principio solo vivían en Africa. Desde allí viajaron a todos los rincones del planeta, para hacer de la Tierra el hogar de la humanidad.

Para poder sobrevivir en los diferentes lugares, los seres humanos debieron agruparse y ayudarse mutuamente. El convivir en grupo y compartir un mismo territorio les permitió desarrollar rasgos en común, como el idioma, la religión y las costumbres.

Los grupos humanos, cada uno con su propia cultura, empezaron a sentirse diferentes de los otros. Cada sociedad reclamó su territorio, para formar un hogar separado. A veces fue un valle o una montaña. Otras veces, como en el presente, el territorio de un grupo es un país.

CINCO OCEANOS; CINCO CONTINENTES

Los océanos y los continentes son otro tipo de división que los grupos han hecho de las tierras y aguas, que la naturaleza creó en millones de años. Existen cinco océanos y cinco continentes. Los océanos son el Pacífico, el Atlántico, el Indico, el Antártico y el Artico. Como continentes conocemos a América, Africa, Asia, Europa y Oceanía.

Los océanos ocupan la mayor parte de la Tierra. El Océano Pacífico es más grande que todos los continentes juntos. Sin embargo, la inmensa mayoría de la humanidad vive en los continentes.

De los cinco continentes, Asia es el más grande y donde viven más personas. Si comparamos los continentes de Europa y Oceanía, vemos que Europa tiene la mitad del tamaño de Oceanía. Sin embargo, la población de Europa es más numerosa.

UNA TIERRA: MIL HOGARES

La Tierra es un planeta, que las fuerzas de la naturaleza han transformado por millones de años. Ha sido ocupada y dividida, para que en ella tengan su hogar los miles de grupos que forman la humanidad.

rentes formas de presentación de los argumentos. Por el tipo de presentación de este documento se omite la reproducción de los dibujos y las figuras a color, puesto que si bien se insiste son parte integrante del argumento, por tratarse de una discusión entre especialistas se prescinde de ellas, aunque sabemos que con ello debilitamos un tanto los textos seleccionados. De igual manera, los textos elegidos se han hecho más bien siguiendo las dos grandes líneas definidas en el título del artículo, es decir lo ambiental y lo cultural. Pero en ningún momento se piense que estas son las mejores partes del libro, necesariamente las más llamativas. Como todos los capítulos son importantes y como cada uno afirma o sostiene un argumento, esta selección puede ser engañosa.

COSTA RICA EN UN PLANETA DE CONTRASTES CULTURALES

Arnisa: Aló, Tomás, soy Arnisa.
Tomás: Hola, Arnisa, Qué alegría escucharte. ¿Preparaste ya el equipaje? Aquí en la casa estamos muy contentos de que vengás a visitarnos.
Arnisa: Yo también estoy muy feliz, aunque mis papás están un poco preocupados.
Tomás: ¿Preocupados porqué, Arnisa?
Arnisa: Bueno, porque nunca he hecho un viaje tan largo y porque no sabemos qué va a hacer el gobierno de tu planeta, si se entera de mi visita.
Tomás: ¿El gobierno de mi planeta? En mi planeta no tenemos un sólo gobierno, Arnisa.
Arnisa: ¿Cómo? No entiendo. Aquí hay un único gobierno para todos.
Tomás: La Tierra está dividida en países. Cada país tiene su propio gobierno. En la actualidad hay como 180 países.
Arnisa: ¿Y todos son iguales?
Tomás: ¿Mamá...mamá, todos los países del mundo son iguales?
Doña Angela: No, Tomás. Unos son grandes, otros son pequeños. Es decir, algunos tienen mucho territorio, otros poco. Costa Rica tiene 51 100 km^2.
Tomás: ¿Y eso es mucho o poco?
Doña Angela: Me parece que poco, si pensamos en países tan grandes como China, Canadá o Brasil. Pero también hay países más pequeños, como Macao o San Marino.
Tomás: Arnisa, dice mi mamá que...
Arnisa: Ya oí, Tomás. Decime otra cosa: ¿Y en cuánto a gente? ¿Tienen todos los países las misma cantidad de habitantes?
Tomás: Mamá, mamá. ¿Y en cuánto a gente?
Doña Angela: En eso también hay grandes diferencias. Hay zonas de gran concentración de población y otras poco pobladas. Creo que vivimos en un área que no es muy poblada.
Tomás, los países también se diferencian en otros aspectos, por ejemplo, en lo que producen. Unos son países industriales, que producen maquinaria, automóviles o electrodomésticos. Otros, como Costa Rica, viven de la agricultura y la ganadería.
Tomás: ¿También cambian los idiomas, verdad, mamá?
Doña Angela: Sí, claro. En el mundo se hablan cientos de idiomas diferentes. Solo en nuestro continente, en América, se hablan el español, el portugués, el inglés, el francés y muchas lenguas indígenas. En nuestro país, y en la mayoría de América, el idioma más común es el español.
Tomás: ¿Estás oyendo, Arnisa?
Arnisa: Sí, Tomás, pero creo que ya tengo que colgar. Te vuelvo a llamar otro día. Hasta luego.
Tomás: Hasta luego, Arnisa.

GRANDES en km^2		PEQUEÑOS en km^2	
Rusia	17 075 350	Macao	20
Canadá	9 220 970	San Marino	60
China	9 326 410	Liechtenstein	160
Estados Unidos	9 166 600	Islas Marshall	180
Brasil	8 456 510	Seychelles	270
Australia	7 617 930	Maldivas	300
Sudán	2 376 000	Malta	320
Zaire	2 267 600	Granada	340
India	2 973 190	San Cristóbal y Nevis	360
Kazakstán	2 717 430	San Vicente y Las Granadinas	390

UN PAÍS TROPICAL, MARITIMO, MONTAÑOSO Y VERDE

Costa Rica tiene sus propias características de relieve, clima y vegetación. Existen regiones que se parecen a nuestro país y otras, por el contrario, son muy diferentes.

UN CLIMA TROPICAL LLUVIOSO

Al tener la Tierra una forma más o menos esférica, los rayos del sol no llegan igual a todos los lugares. En la zona tropical, situada entre el trópico de Cáncer y el de Capricornio, los rayos llegan casi verticalmente durante todo el año. La zona tropical tiene un clima caliente todo el año. Presenta unas regiones que son lluviosas y otras secas. Costa Rica con su clima lluvioso y caliente, se localiza en la zona tropical lluviosa. Más allá de los trópicos, los rayos del sol llegan inclinados y el clima es cada vez más frío, hasta llegar a los polos, que permanecen congelados todo el año.

DOMINIO MARITIMO

Costa Rica se encuentra en una faja angosta de tierra, llamada istmo, donde el mar domina sobre la tierra. La influencia del mar origina un clima húmedo. Esta misma situación se presenta en Filipinas y Madagascar. En otras regiones, como Mongolia en Asia, y el centro de Australia, hay grandes extensiones de tierra y el mar esta muy lejos; por eso, el clima es desértico.

VOLCANICO Y MONTAÑOSO

América y Asia presentan, cerca del océano Pacífico gran cantidad de volcanes. A esta cadena de volcanes se le conoce con el nombre de «Cinturón de Fuego del Pacífico». Costa Rica se localiza dentro de esta zona de intensa actividad volcánica. Los procesos de formación del relieve han hecho que Costa Rica sea un país montañoso. Por estas características, se diferencia de otras regiones del mundo, como en Africa y en Europa, donde el relieve es plano y que casi no hay actividad volcánica.

UNA GRAN RIQUEZA DE VEGETACIÓN

Por su clima tropical lluvioso, en Costa Rica predomina el bosque muy húmedo, semejante al del Amazonas, al del centro de Africa, al de Sumatra y al de Borneo, en Asia. Esta vegetación de árboles gigantes y de clima húmedo contrasta con los desiertos del Sahara y Kalahari, en Africa, o el norte de México. Un clima caliente y húmedo, un paisaje marítimo, volcánico, montañoso y verde, son los rasgos que identifican a Costa Rica en la geografía física del mundo.

CAPÍTULO 2. EL TERRITORIO DE COSTA RICA

COSTA RICA Y SUS VECINOS

Costa Rica es el hogar de los costarricenses. ¿Cómo es ese hogar? Si observamos el mapa del mundo, podemos ver varias diferencias. Por ejemplo, que en el mundo hay unos países muy grandes y otros diminutos. Hay países que están rodeados por agua. Otros, en cambio, están rodeados por otros países y no tienen salida al mar. ¿Cómo es Costa Rica?

De poco territorio
El mapa nos indica que Costa Rica es un país de poco territorio. Es mucho más pequeño que Brasil, Canadá, Estados Unidos, China y Rusia. En Centroamérica, Costa Rica tiene menos extensión que Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá. Solo es más grande que Belice y El Salvador. La superficie de Costa Rica es de 51 000 kilómetros cuadrados. De esa extensión, 344 kilómetros corresponden a las pequeñas islas que tiene el país. En ellas viven más de.... costarricenses. Unas islas están muy cerca de la costa. Otras, en cambio, están muy lejos. La isla del Coco, por ejemplo, está a 496 kilómetros de distancia.

Angosto y alargado
Por ser parte del istmo centroamericano, Costa Rica es un país angosto y alargado. Tan angosto es que, desde la cumbre de algunas cordilleras, pueden verse los dos mares que bañan las costas del país. Dentro del istmo centroamericano, los vecinos que están más cerca de Costa Rica son Nicaragua y Panamá. Costa Rica está separada de ellas por límites, que son las líneas que indican dónde termina un país y empieza otro. Costa Rica es un país angosto, alargado y pequeño. Bueno, no tan pequeño si lo pensamos mejor...

UN PAÍS DE TRES PISOS

Costa Rica no es un país plano: tiene partes altas y bajas. Estas diferencias del terreno se llaman relieve. Se distinguen tres formas de relieve: llanuras, valles y montañas. Todas ellas existen en nuestro país. El relieve montañoso ocupa la mayor parte del territorio. Existen altitudes desde los 0 metros, a nivel del mar, hasta los 3 820, en el Cerro Chirripó. Estas se agrupan en pisos. Se pueden diferenciar tres pisos: el baja altitud, el intermedio y el de montaña. En cada piso se destaca una forma relieve.

El piso baja altitud
Está entre los 0 y los 500 metros de altitud. Las llanuras son el rasgo sobresaliente. Existen en el lado Caribe y en el Pacífico, pero son diferentes. Las del Caribe son anchas, con pequeños cerros que rompen la monotonía del terreno plano. Hacia el río San Juan y el mar Caribe presentan lagunas y pantanos. Entre las principales llanuras están la de Guatuso, San Carlos, Sarapiquí,Tortuguero y Matina. En el Pacífico, las llanuras son angostas, por estar muy cerca las cordilleras. Estas llanuras se conocen como valles. Las principales son la del valle del Tempisque, la del Parrita, la del Diquís y la del Coto-Colorado. [Foto]

El piso intermedio
Abarca desde los 500 a los 2 000 metros. Comprende los principales valles interiores del país. El Valle Central es en realidad, una depresión rodeada por la cordillera Volcánica Central y una prolongación de la cordillera de Talamanca. Se divide en dos secciones: la oriental o este, cuyas aguas son recogidas por el río Reventazón, y la Occidental u oeste, que es drenada por el río Grande de Tárcoles. Los otros valles se encuentran entre la Cordillera de Talamanca y la Cordillera Costeña y son: el valle de El General, el de Coto Brus, el de Candelaria y el de Los Santos.

El piso de montaña
Este es el piso de las montañas y los volcanes. Se ubica entre los 2 000 metros y la cima de las cordilleras. En la parte central y norte de Costa Rica, las cordilleras son volcánicas y muchos de los volcanes están activos. En la cordillera de Guanacaste destacan los volcanes Rincón de la Vieja y el Miravalles. En la cordillera de Tilarán no hay volcanes activos, pero si tuvieron actividad hace millones de años. Cercana a ésta, se localiza el volcán Arenal que está en constante acción desde 1969. La cordillera Volcánica Central comprende una serie de volcanes que tienen actividad periódicamente, entre ellos el Poás y el Irazœ. En la parte sur del país está la cordillera de Talamanca. Esta no es volcánica. Es la más elevada del país y su mayor altitud es el cerro Chirripó, con 3 820 metros.

UNA GRAN RIQUEZA DE VEGETACIÓN NATURAL

De dónde vino la vegetación de Costa Rica? Cuando se terminó de formar el istmo centroamericano, quedó formado un gran puente entre la América del Norte y la del Sur. Ese puente fue aprovechado por miles de especies para viajar desde tierras lejanas a Costa Rica. De la distante cuenca del río Amazonas llegaron los árboles que formarían el bosque húmedo de Costa Rica. Del sur de México, de Venezuela y de Brasil vino la vegetación del bosque seco y la caliente sabana. Desde las montañas Rocosas, en Estados Unidos, viajaron especies que se quedaron a vivir en las montañas del país. Las partes más altas de las montañas se convirtieron en el hogar de muchas plantas, que habían iniciado su viaje en los Andes de la América del sur.

RIQUEZA Y DIVERSIDAD DE LA VEGETACIÓN

Toda esa vegetación vino de viaje y se quedó a vivir en Costa Rica. Como el país tiene variedad de climas, y como es una casa de varios pisos, los diversos tipos de vegetación encontraron lugares buenos para hacer su hogar.

DEL BOSQUE SECO A LA SABANA

En la provincia de Guanacaste, caliente y menos lluviosa, creció el bosque seco. Los árboles del bosque seco tienen un tronco grueso y corto, y copas muy anchas. El Guanacaste, árbol nacional, es un ejemplo de estos hermosos árboles. Durante la estación seca, los árboles del bosque seco pierden sus hojas y se cubren de vistosas flores amarillas, rosadas, violetas y rojas. [Figura]. El bosque seco existió en toda la provincia Guanacaste y se extendió hasta el río Tárcoles. En la actualidad casi no existe y solo se encuentra en los parques nacionales de la provincia de Guanacaste. En su lugar apareció la sabana, en la que abundan las plantas con espinas y los pastos.

UN BOSQUE DE GIGANTES

El bosque muy húmedo prefirió las partes más bajas y lluviosas del país, en el Caribe y en la Península de Osa, en el Pacífico Sur. Los árboles del bosque muy húmedo son verdaderos gigantes, que alcanzan hasta 50 metros de altura. Sus copas son angostas y sus hojas se mantienen durante todo el año.

LOS BOSQUES DE MONTAÑA

En la montaña se da una gran variedad de bosques, entre los 1 500 y 3 000 metros. Allí se instalaron las grandes palmeras ricas en palmito o los bosques de robles y aguacatillos. Una vegetación enana en las cumbres. Todavía más arriba, sobre los 3 000 metros, la vegetación es enana, de hojas pequeñas y duras. A esta vegetación se le llama Páramo. Casi la totalidad de la vegetación del páramo viene de las altas montañas de Suramérica. La vegetación de Costa Rica es como una caja de lápices de muchos colores. En el país hay árboles gigantescos y vegetación enana; hay sabanas secas y bosques hœmedos. Hay plantas que crecen en las frías cumbres de las montañas y hay otras que florecen en la costa.

UN PAÍS DE MESTIZAJE CULTURAL PRIVADO

Nuestra forma de ser y de pensar, el idioma que hablamos, lo que comemos, muchas de las enfermedades que padecemos o el color de nuestra piel, son el resultado de la combinación de indígenas, españoles y negros. De la mezcla de estos tres grupos se formó un país que se caracteriza por su diversidad cultural.
Quiénes llegaron primero?
Cuando llegaron los españoles, en 1502, los indígenas ya residían en el país. Los indígenas viven en estas tierras desde hace unos 10 000 años. Con la llegada de los españoles cambió la vida económica y social de los indígenas. Muchos de ellos murieron a causa de las guerras, los trabajos forzados y las enfermedades. Otros se resistieron al dominio español y todavía preservan su modo de vida. También hubo muchos que formaron familias con los españoles.

LA LLEGADA DE LOS NEGROS A COSTA RICA

Los primeros negros fueron traídos por los españoles, desde Africa, después de 1502. Durante el período colonial, los negros trabajaron en las plantaciones de cacao y en la ganadería. Posteriormente, entre 1873 y 1890, para la construcción del ferrocarril del Atlántico, se trajo población negra de las islas del Caribe, especialmente de Jamaica. Muchos de ellos, después de concluido el ferrocarril, permanecieron en la costa caribe, trabajando en las plantaciones bananeras y cacaoteras. El mosaico cultural se enriqueció en los siglos XIX y XX.
A finales del siglo pasado se necesitaban trabajadores para la siembra y recolección de café y para las obras de construcción del ferrocarril a Limón. Nuestros gobernantes crearon políticas especiales para que vinieran extranjeros a vivir al país. Por esta razón llegaron a Costa Rica muchos asiáticos, hindúes, judíos, libaneses, alemanes, ingleses, franceses, italianos, suecos y entre otros. De los hermanos países centroamericanos ha existido una migración constante. Para esa época vinieron otras personas por su cuenta, porque las condiciones de vida en sus países eran difíciles. Somos un país de muchas culturas. Los costarricenses provenimos de la unión de diversas culturas, naciones y pueblos. Cada uno de ellos ha contribuido en la formación de lo que somos. Por eso se dice que al pueblo costarricense lo caracteriza el pluralismo cultural. Pluralismo cultural significa diversidad, y diversidad es riqueza.

PRESENCIA VIVA DE UNA HERENCIA CULTURAL DIVERSA PRIVADO

Era viernes. Terminadas las clases de ese día, Tomás apresuró el paso para llegar a la casa. Salió entusiasmado con la asignación que había dejado su maestra. Ella explicó que somos un país con una gran diversidad cultural. Concluyó su lección expresando: «Hasta en lo que comemos se refleja el origen y el aporte de quienes han venido a vivir en este país». Para la siguiente clase los estudiantes debían traer una lista de los alimentos que comerían en los dos próximos días. Tomás esperó con entusiasmo la comida del primer día. Sus papás le notaron algo extraño. Con su mirada revisaba cuidadosamente los alimentos. Doña Angela, su madre, había preparado picadillo de papas y vainicas, arroz, frijoles y fresco de naranja. Concluida la comida Tomás corrió a escribir en el cuaderno. Lista de alimentos: vainicas, papas, arroz, chile dulce, cebolla, ajo, carne molida, culantro, naranjas y azúcar.
Al siguiente día, al desayuno, observó los alimentos: café, leche, azúcar, pan, mantequilla y jalea de guayaba. Tomó nota de ellos.
A mediodía regresó a la casa. Pensó: ¿Qué habrá de almuerzo hoy? Tocó la puerta, y su padre, don Rafael, le abrió.
Don Rafael: ¿Qué tal te fue en la escuela? ¿Qué cosas nuevas aprendiste hoy? Tomás: Aprendí mucho. Hoy tengo que completar la asignación de Estudios Sociales.
Don Rafael: ¿Están estudiando en la escuela la dieta de los costarricenses?
Tomás: No, papá, estamos estudiando la diversidad cultural de los costarricenses.
Doña Angela: ¿Almorzamos? Hoy les preparé una olla de carne. Mientras comían, don Rafael comentó: ¿Qué tiene que ver lo que comemos con la diversidad cultural?
Doña Angela: ¿Conque de eso se trata? Ya veo por qué estás tan preocupado por conocer mis recetas. Claro, pensemos en el origen de cada uno de los alimentos que componen esta olla de carne. Veamos: el elote, el maíz, era la base de la alimentación indígena en América Central y México. La yuca, la papa, el tiquisque, el camote, el chayote, el ayote y el zapallo son de origen americano, y también eran alimento de los indígenas. Las zanahorias y el apio

BEST COPY AVAILABLE

son de origen europeo. La carne de res también vino de afuera. Fueron los españoles los que trajeron las vacas, los caballos y los cerdos. El plátano y la caña de azúcar fueron traídos de Asia.
Tomás, un tanto asombrado, preguntó: ¿Mamá, en otras partes del mundo comen olla de carne?
Doña Angela: Bueno, sé que en otros países se prepara un plato parecido, como la cazuela en Chile. Pero...con ese nombre y ese sabor tan especial, con el gusto que da esta mezcla de alimentos de todo el mundo...sólo la olla de carne.
Don Rafael: Ahora entiendo. ¿Recuerdan lo que almorzamos la última vez que fuimos a Puerto Limón? Sí, sí, dijeron todos. «Rice and beans» y su apetitoso aceite de coco. Ahí tenemos la influencia caribeña en nuestra dieta.
Tomás: Hasta en lo que comemos se nota la herencia de los diferentes grupos que han venido a Costa Rica.

REPENSANDO EL ROL DE LA GEOGRAFÍA EN LA CONFORMACIÓN DE UNA NUEVA CONCEPCIÓN DE LA CIUDADANIDAD HACIA EL SIGLO XXI

Hasta muy recientemente en todos los países de la región centroamericana primaron enfoques deliberadamente muy distorsionados de lo que debía ser la enseñanza de la geografía y de la historia. La geografía aportaba una visión idílica, del medio físico de cada país. Los textos existentes enfatizaban las bondades con que la madre naturaleza había premiado a cada país.

Detrás de ese chauvinismo geográfico donde privaba una visión mesiánica y marcadamente cristiana estaban los ideólogos de las viejas aristocracias nacionales europeizantes y los militares. Sus metas eran muy claras, la historia y la geografía fueron utilizados como conocimiento de los llamados héroes nacionales y la geografía como un conocimiento memorístico cuya utilidad básica estaba en la diferencia del vecino y en mostrar la grandeza de los recursos naturales con que la mano del Señor había dotado generosamente a una nación que estaba destinada a lograr la meta del ansiado desarrollo económico y social que salvaría a todos los ciudadanos de las condiciones de vida desventajosas que prevalecían en los países. El subdesarrollo era visto como un fenómeno interno y donde el trabajo y la disciplina nos sacarían del atascadero.

AL ANDAR SE HACE CAMINO... LA GEOGRAFÍA PARA LA CIVILIDAD

Romper los viejos moldes y los conocimientos que como mitos se nos han impuesto por siglos nos es fácil quebrarlos. Y quien sabe aún cuanto de ellos queda en nosotros por exhorcizar, fuimos educados y moldeados por una determinada concepción del rol de la educación. En el fondo quizás el reto que enfrente los educadores y los estudiantes en el futuro es crear y recrear una educación liberadora, enseñar y aprender en libertad, cultivar la verdadera libertad de pensamiento. Esta primera experiencia de escribir un texto para niños, desde el punto de vista de lo que es la producción de un texto escolar, no solo se trataba de cubrir un temario, de antemano determinado por el Ministerio de Educación. Este temario presentaba inconvenientes en el orden lógico de hilar argumentos. Por eso parte del trabajo de reflexión que mereció mucha atención era producir un libro que al igual que cualquier libro tuviera argumento y un orden lógico en la exposición y explicación de los argumentos que sustentan los autores. Evidentemente esto rompe la forma convencional de los manuales o textos que se comercializan en el mercado costarricense que para lograr la aprobación del Consejo Superior de educación siguen a pie juntillas los contenidos del programa oficial del Ministerio de Educación.

Pero de igual manera que cualquier los capítulos se apoyan unos a otros y se amarran en una trama final. No obstante, el maestro y el niño curioso podrá avanzar o revisar en el orden que mejor convenga, pero esto sólo le mostrará que se trata de un libro y no de un conjunto de páginas que no se sostienen entre sí. Ahora después de presentados algunos resultados del libro, resulta más facil comprender las dimensiones pedagógicas de un texto de esta naturaleza. El científico social, el maestro y todo el personal involucrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe dimensionar los cambios que han venido llegando como rafagas a nuestros países, modernizar el estilo de hacer docencia. Modificar la forma en que las nuevas generaciones recibirán los conocimientos deben ser tarea prioritaria de todos. Hacer la educación agradable, profunda, arraiga en valores científicos, la responsabilidad y la ética ante la naturaleza y la sociedad implican grandes retos que cada ciencia debe afrontar.

RÉSUMÉ FRANÇAIS

Cet article présénte le livre «Vers le XXI[e] siècle» destiné aux enfants des cycles 1, 2 et 3. Il a pour objectif d'introduire des notions de géographie et d'histoire d'une manière pédagogique innovatrice permettant de les intégrer dès l'enfance. Cet ouvrage est composé de sections qui comprennent des cartes, des images, des textes explicatifs et des dialogues. Les différents chapitres du livre détaillent la situation, les caractéristiques et la diversité culturelles géographiques et historiques du Costa Rica dans le contexte du continent américain. L'ouvrage a recours à un language et à des concepts propres à la fois aux costaricéens et au domaine des sciences en général.

ENGLISH SUMMARY

This article describes the textbook 'Towards the twenty-first century' intended for children in the first, second and third cycles of primary education. Its objective is to introduce geographical and historical concepts in an innovatory educational manner allowing children to grasp these matters. It consists of units containing maps, pictures, explanatory texts and dialogues. These methods deal with the situation, the features and the cultural, geographical and historical diversity of Costa Rica in its regional context. For these purposes, it uses the language and the concepts typical of Costa Rica, and at the same time those of science.

CHAPITRE IX

Vivre ensemble grâce à l'enseignement de l'histoire et de la géographie au Maroc

El Hassane Boubekraoui
Université de Marrakech
Abdelkrim Mouzoune
Université de Genève

INTRODUCTION GÉNÉRALE

«Apprendre à vivre ensemble» avec les autres constitue aujourd'hui un enjeu primordial en matière d'éducation. Les comportements de l'homme ont souvent entraîné les conflits, la violence, et l'exclusion. «Vivre ensemble» passe d'abord par la connaissance de soi, de son identité, une tâche ardue qui relève de la famille, de la société et de l'école. L'objectif fondamental que doit s'assigner la nouvelle éducation est de permettre la connaissance, la reconnaissance de l'autre, en l'acceptant dans sa différence. Cependant, une question se pose: est-il possible d'imaginer une nouvelle éducation qui prenne en considération l'unité culturelle de l'espèce humaine dans sa diversité?

L'enseignement intelligent de l'histoire et de la géographie, basé sur une politique pédagogique cohérente, pourra permettre de se comporter en citoyen universel. En tenant compte de ces considérations, nous avons analysé six manuels d'histoire et de géographie du niveau secondaire, au Maroc. Ces supports mettent l'accent sur les notions d'identité, de souveraineté, de territoires, de frontières, de localité, de région, de migration, d'échanges économiques et de conflits. L'idéologie y est importante, que ce soit du côté de la commission qui décide du contenu des programmes que de celui de l'enseignant chargé de le transmettre à l'élève; ce dernier a ses propres représentations des connaissances qu'il acquiert à l'école, de la famille ou de l'interaction avec les autres.

LA REPRÉSENTATION DES COMPOSANTES ETHNIQUES MAROCAINES DANS LES MANUELS

Au Maroc, les manuels d'histoire lient la naissance de l'État aux Arabes (la dynastie Idrisside), arrivés au pays au VIIe siècle. Par cette relation, ils occultent le rôle qu'a joué la tribu berbère «Aouraba» dans la naissance de la dynastie Idrisside. De plus, les apports *Amazighs* dans la civilisation arabo-musulmane ne sont pas mentionnés. L'identité *Amazigh* n'est représentée que par certaines personnalités charismatiques (Yougurtha, Massinisma, Tacfarines) ayant lutté contre l'envahisseur romain, ou ayant résisté à l'occupant espagnol et français (Abdelkrim Khattabi, Mouha Ou Hammou Zaïyani). Les dynasties berbères ayant gouverné le Maroc (les Almoravides et les Mérinides) sont enseignées, mais sous le couvert de l'identité arabo-musulmane. Les tribus et les langues berbères ne sont nullement mentionnées; on insiste en revanche sur la langue arabe.

Dans les manuels, il n'existe qu'une identité arabo-musulmane au sein de laquelle sont dissoutes les différentes identités berbères. Cette identification exclusive a pour but d'atomiser les particularismes qui caractérisent la société marocaine aux composantes ethniques multiples. L'élève marocain est donc préparé dès son enfance à se considérer comme marocain ayant une appartenance unique. En réalité, les élèves berbères sont conscients de leur origine distincte de celle des Arabes. Ils pratiquent leurs «langues» dans leurs interactions sociales quotidiennes avec les autres Berbères. Ces «langues» leur permettent de fixer leur culture en vue de la transmettre et de la perpétuer.

En ignorant la «berbérité» qui enrichit la culture marocaine, les manuels rejettent la diversité ethnique du Maroc pour renforcer la cohésion sociale et donner sur le pays une fausse vision d'homogénéité culturelle, une sorte de déni de la diversité. Cela, alors même que le «vivre ensemble» dans la distance par rapport à l'autre (l'Arabe) caractérise le vécu dans les régions berbères de l'Atlas et du Souss par exemple.

Par ailleurs, les manuels insistent sur l'appartenance du Maroc à l'aire culturelle arabo-musulmane et sur son ancrage dans ce monde, préféré à l'espace méditerranéen. Les puissants vecteurs d'identification à cette vaste aire culturelle sont la langue arabe et l'Islam. Or, ce monde arabo-musulman est présenté comme une grande région pacifique, ouverte et prospère, occultant ainsi les tensions, les conflits et les oppositions idéologiques entre certains de ses pays qui vont jusqu'à la guerre, la fermeture et la surveillance des frontières ou le gel des relations diplomatiques.

LE TERRITOIRE NATIONAL: COMPOSITION ET LIMITES

L'identité marocaine a pour support le «territoire national», lieu d'enracinement de tous les Marocains. Ce territoire est l'espace sur lequel s'exerce «la souveraineté monarchique qui veille sur son intégrité». Les frontières du pays sont clairement délimitées dans les manuels de géographie, alors qu'elles ne le sont pas dans les faits. En effet, les enclaves de Ceuta et Mellila sont considérées comme appartenant au Maroc. En réalité, elles sont sous contrôle espagnol et par conséquent, elles sont intégrées dans l'espace de ce pays. Si des chapitres traitent du processus de recouvrement du Sahara occidental, aucun

d'entre-eux n'évoque comment les villes de Ceuta et Mellila ont été concédées à l'Espagne, ni leur revendication actuelle par les autorités marocaines.

En outre, le territoire national est présenté comme un ensemble de localités et de régions, sans qu'aucune définition de ces découpages ne soit donnée. Ainsi, les localités désignent certaines zones agricoles ou d'extraction minière. En ce qui concerne la région, l'interprétation de ce concept se base sur la hiérarchie des échelles géographiques, passant du local au mondial. L'échelle locale est utilisée pour décrire les régions marocaines de montagne et de plaine, les régions désertiques et irriguées; leurs composantes ethniques, leurs modes de vie et leurs cultures ne sont malheureusement pas abordées. L'approche économique de la région est également adoptée. De ce fait, le Maroc est découpé en régions en fonction de leur production (régions céréalières, de production d'agrumes et d'élevage) ou de leur spécialisation sectorielle (régions agricoles, industrielles ou de services).

Le territoire marocain demeure caractérisé par les inégalités régionales. Les activités industrielles et de services sont concentrées le long du littoral atlantique, sur l'axe allant de la ville de Kénitra à El-Jadida. Les habitants se regroupent fortement dans les grandes villes qui constituent les bassins d'emplois (Casablanca, Rabat, Marrakech, Fès, Agadir). Les concentrations socio-économiques différenciées dans l'espace entraînent l'émergence de pôles assez distincts: un pôle «agriculture», un pôle «industries-artisanat» et un pôle d'activités de type «tertiaire». Ces pôles reflètent les hiérarchies graduelles du système territorial marocain qui fonctionne comme une mosaïque de régions emboîtées.

L'échelle mondiale se reflète à travers l'étude des zones bioclimatiques de la Terre et la distinction Nord-Sud sur le plan économique. Dans ce dernier cas, il est fait référence aux régions économiques riches et développées, pauvres et sous-développées, d'où des flux migratoires vers les pays riches «en quête de main-d'œuvre bon marché».

L'OUVERTURE SUR L'ÉTRANGER

L'émigration des Marocains vers la France, la Belgique, la République Fédérale d'Allemagne et les Pays-Bas est analysée au niveau statistique et économique. On s'intéresse notamment au nombre d'émigrés et à la part de leurs transferts de fonds dans la balance des paiements du Maroc. Les conditions de vie et d'accueil des travailleurs marocains à l'étranger ne sont nullement traitées dans les manuels.

Les contacts avec l'étranger se font aussi par les échanges et la coopération économiques, en particulier avec l'Union européenne, l'Amérique du Nord et le Japon. En géographie, une large place est accordée à l'étude économique et sociale de certains pays comme la France, la République Fédérale d'Allemagne, le Canada, les États-Unis d'Amérique et le Japon. Parmi les stéréotypes véhiculés sur ces sociétés on trouve: le développement technologique et économique, la guerre de conquête des débouchés, le développement culturel, la démocratie, la liberté, la violence, le racisme, la xénophobie et l'exclusion. La Russie est présentée comme un pays développé en pleine restructuration socio-économique. L'Egypte, le Brésil, le Mexique, l'Inde et la Chine sont aussi enseignés sur le plan économique. Une analyse ethnique est également réalisée au cours de l'étude de la structure sociale du Brésil, du Mexique et de l'Inde, mais il n'est pas fait référence à la diversité communautaire (Musulmans et Coptes) dans le cas de l'Egypte.

LES CONFLITS: UNE MANIÈRE D'ENSEIGNER LES DIFFICULTÉS DE VIVRE ENSEMBLE

Les conflits sont enseignés dans les manuels d'histoire. Il s'agit de ceux ayant opposé le Maroc aux Romains, aux Portugais, aux Espagnols et aux Français ainsi que les guerres de type régional (la guerre israélo-arabe) ou mondial. Concernant les conflits dans lesquels le Maroc était engagé, ils se situent à deux époques:

- L'époque médiévale où ils ont un double caractère: horizontal et vertical. Horizontal dans la mesure où les dynasties des Almoravides et des Almohades ont réussi à conquérir les territoires qui constituent actuellement l'Algérie et la Tunisie. Vertical du fait que ces mêmes dynasties se sont confrontées aux royaumes de la péninsule ibérique. Les conflits ont aussi caractérisé les relations entre la dynastie sâadienne et l'Empire ottoman.
- À l'époque contemporaine, la bataille d'Isli opposant le Maroc à la France s'est soldée par la signature en 1845 d'un compromis sur le tracé des frontières. À cela s'ajoute la guerre d'indépendance menée contre la présence espagnole et française.

La guerre d'indépendance, avec son cortège de bombardements, d'arrestations, d'exécutions, de disparitions, de fuites, d'exils, de restrictions, de rationnements, est décrite dans les textes d'histoire, justement pour expliquer les limites du «vivre ensemble» entre autochtones et colonisateurs dans les sociétés vivant sous occupation. Des valeurs telles que l'héroïsme, le courage, le martyre, l'honneur, la liberté... constituent des références auxquelles doivent s'identifier les Marocains. Elles sont souvent instrumentalisées afin de préserver la culture et les traditions du Maroc.

Les guerres régionales traitées par les manuels se rapportent d'abord aux guerres d'indépendance des pays arabes en vue de défendre et de préserver leur identité, leur culture et leur dignité. Les textes rendent compte de la violence des colonisateurs (anglais, français et italiens), aussi bien sur la population que sur les leaders nationalistes (l'Émir Abdelkader et Ferhat Abbas en Algérie, Ferhat Hachad en Tunisie, Omar el-Mokhtar en Libye). Le conflit israélo-arabe est présenté comme une guerre régionale sanglante opposant «un sionisme conquérant à des pays tels que la Palestine, la Syrie et le Liban». Pour expliquer cette guerre, les manuels d'histoire remontent à l'éclatement de l'Empire ottoman en plusieurs États dont la Palestine qui a été divisée en deux entités: une entité arabe et une autre juive. Or, seul un État juif, appelé Israël, a vu le jour, d'où les tensions actuelles dans la région, d'autant plus qu'«Israël empiète sur les territoires des pays voisins arguant des raisons de sécurité».

Le conflit israélo-arabe reflète l'impossibilité de vivre ensemble dans la tolérance et la reconnaissance entre Juifs et Arabes. Cette impossibilité s'exprime par une rhétorique basée sur les termes suivants: guerres, repré-

BEST COPY AVAILABLE

sailles, attentats, enlèvements, conquêtes, expropriations, expulsions, bannissements, destructions, bouclages, interdictions, extrémismes, intolérances, fanatismes. Autant de mots, une fois instrumentalisés, qui provoquent des tensions en dehors même de la région du Proche et du Moyen-Orient. En outre, les cartes utilisées dans les manuels d'histoire et de géographie ne mentionnent nullement Israël, remplacé par la Palestine, territoire encore considéré comme entièrement unifié.

La première et la seconde guerre mondiale occupent une place importante dans les manuels d'histoire. Dans l'analyse de leurs causes et de leurs conséquences économiques, politiques, sociales et culturelles, il est montré à l'élève la difficulté, voire l'impossibilité de vivre ensemble même au sein de pays à haut niveau de développement. Les minorités, représentant le différentialisme religieux, culturel et idéologique, ont été persécutées au nom de la supériorité raciale, ce qui témoigne du refus de l'autre, présenté comme menaçant car différent.

Comme on peut le constater, les manuels ne font aucune allusion aux différentes guerres internes au pays qui ont opposé les tribus berbères au pouvoir central. En effet, le territoire marocain a connu des conflits internes (conflits de pouvoirs et/ou sur le pouvoir) qui ont multiplié les frontières entre les régions de montagne et de plaine, entre les espaces sous contrôle étatique et d'autres espaces appelés pays de la désobéissance, d'où une discontinuité territoriale avec une multiplication de lieux de communication homogènes, fragmentés et fermés à l'instar des régions de l'Atlas. Cette évacuation des dissymétries relationnelles endogènes a pour but de donner du Maroc l'image d'un pays paisible, où la population vit en toute symbiose et sans anicroches.

ABSENCE D'ENSEIGNEMENT SUR L'AFRIQUE SUBSAHARIENNE

Les manuels d'histoire et de géographie situent le Maroc au nord-ouest de l'Afrique. Cependant, cette appartenance à l'Afrique ne se concrétise pas par une étude de pays d'Afrique subsaharienne, exception faite de la République démocratique du Congo et du Kenya. En effet, les élèves marocains n'ont aucune connaissance sur des pays comme le Sénégal, le Nigéria, la Côte d'Ivoire ou le Cameroun. Deux questions se posent alors:

- Est-ce que l'ancrage territorial dans un continent peut signifier l'appartenance à sa ou à ses cultures?
- Le fait de ne pas enseigner les pays d'Afrique subsaharienne, exception faite de la République démocratique du Congo et du Kenya, n'augmente-t-il pas la distance culturelle des élèves marocains avec ces pays?

Faire partie, appartenir, être enraciné, être ancré en Afrique ne suffisent pas à rapprocher les Marocains des autres Africains, ni à leur rappeler leur africanité. Ces mots demeurent insignifiants, car à l'école, rien n'est appris sur ce qui fait l'Afrique, notamment son histoire, sa population, sa diversité ethnique, ses mythes fondateurs, sa ou ses mémoire(s) collective(s), son foisonnement culturel, ses langues, ses modes de penser, de faire et de vivre, ses pratiques religieuses. Ignorer le proche et s'intéresser au plus lointain modifient l'échelle des distances, puisque l'élève marocain se sent plus proche – par ses connaissances – des cultures européenne et américaine que d'une quelconque culture africaine inconnue.

Vivre ensemble avec les autres Africains sans rien connaître d'eux, paraît difficile. Par conséquent, les auteurs des manuels d'histoire et de géographie doivent corriger cette flagrante absence d'enseignement sur l'Afrique subsaharienne, exception faite de la République démocratique du Congo et du Kenya, car il est inconcevable de faire comprendre à un élève qu'il est africain alors qu'il n'a aucune connaissance historico-culturelle, ni géographique de ce vaste continent.

RÉFÉRENCES

Ministère de l'éducation nationale. 1994. *Histoire. Première année du secondaire*. Rabat, Maroc.

Ministère de l'éducation nationale. 1994. *Géographie. Première année du secondaire*. Rabat, Maroc.

Ministère de l'éducation nationale. 1994. *Histoire. Deuxième année du secondaire*. Rabat, Maroc.

Ministère de l'éducation nationale. 1994. *Géographie. Deuxième année du secondaire*. Rabat, Maroc.

Ministère de l'éducation nationale. 1994. *Histoire. Troisième année du secondaire*. Rabat, Maroc.

Ministère de l'éducation nationale. 1994. *Géographie. Troisième année du secondaire*. Rabat, Maroc.

Ministère de l'éducation nationale. 1994. *Histoire. Quatrième année du secondaire*. Rabat, Maroc.

Ministère de l'éducation nationale. 1994. *Géographie. Quatrième année du secondaire*. Rabat, Maroc.

ENGLISH SUMMARY

In Morocco, the teaching of history and geography is designed to build upon the colonial past and to strengthen social cohesion. The study of history and geography textbooks shows us that ideology has had an influence on the way they are taught. These books accept the existence of a unique Arab/Moslem identity within which different Berber identities are dissolved, in order to unify the multitude of ethnic components making up Moroccan society. The national territory is presented as a grouping of villages and regions and its interpretation is based on a sequence of geographical scales moving from the local to the global, while completely ignoring Africa South of the Sahara. The history textbooks make no mention of internal imbalances, so that Morocco appears as a peaceful country in which the population lives in perfect harmony.

RESUMEN ESPAÑOL

En Marruecos, la enseñanza de la historia y de la geografía apunta a liberarse de su pasado colonial y a reforzar la cohesión social. El estudio de los manuales de historia y de geografía muestran que la ideología es importante en

el tratamiento de las materias. Las obras reconocen la existencia de la sola identidad árabe-musulmana en el seno de la cual son disueltas las diferentes identidades bereberes, con el fin de atomizar los particularismos de los múltiples componentes étnicos que caracterizan la sociedad marroquí. El territorio nacional está presentado como un conjunto de localidades y regiones, la interpretación está basada sobre la jerarquía de las escalas geográficas pasando de las escalas locales a las mundiales, así ocultando la enseñanza sobre Africa subsahariana. Los manuales de historia evacuan las asimetrías relacionales endógenas con el fin de darle a Marruecos la imagen de un país apacible en el cual la población vive en perfecta simbiosis.

CHAPITRE X

Devoir et vouloir vivre ensemble: les enjeux de la citoyenneté chez les jeunes au Sénégal

Cissé Kane
Université d'Utrecht

INTRODUCTION

Le socle sur lequel se bâtit le «vouloir vivre ensemble» à travers l'enseignement de l'histoire et de la géographie au Sénégal est constitué par l'affirmation des principes de souveraineté et d'indépendance du pays, partant des frontières héritées de la colonisation. Après la douloureuse période de la colonisation, il fallait coûte que coûte offrir au peuple sénégalais l'image d'un Sénégal souverain, indépendant, aux contours spatiaux clairs et sans équivoque et doté de toutes les caractéristiques d'un État au sens moderne du terme. Cela se manifeste notamment à travers les ouvrages d'enseignement de l'histoire et de la géographie que nous avons consultés. Mais au-delà de cette facette de la citoyenneté, on est en présence d'autres logiques qui gouvernent le «devoir et le vouloir vivre ensemble» des jeunes, logiques qui ne manquent pas d'imprimer leur marque sur cette «citoyenneté originelle». Avant d'en arriver à ces nouvelles logiques, nous essayerons d'analyser dans ce texte le contenu de deux manuels d'enseignement de l'histoire et de la géographie au Sénégal.

L'HISTOIRE

L'accession du Sénégal à l'indépendance le 4 avril 1960 et son adhésion à l'ONU marquent l'histoire du Sénégal enseignée aux jeunes. Ces événements sont précédés d'un certain nombre de chapitres qui constituent les péripéties plus ou moins douloureuses de la longue histoire du contact entre l'Afrique en général, le Sénégal en particulier (ou la partie de l'espace ouest africain qui y correspondait) et l'Occident.

Un chapitre important de l'écriture de cette histoire est constitué par l'affirmation de l'*African Personnality*. Cet épisode démarre généralement avec l'insistance sur l'Africanité de la civilisation égyptienne «grâce à laquelle notre continent a donc participé très tôt et de façon décisive à l'enrichissement du patrimoine culturel de l'humanité» (Thiam et Ndiaye, 1976). Ce chapitre se poursuit par l'exaltation des grandes entités politico-étatiques qui ont fleuri dans cette partie du continent africain à partir du début de l'ère chrétienne. Il s'agit entre autres de l'Empire du Ghana (I^{er} et II^{e} siècle après J.-C.), de l'Empire du Mali (XIII-XV^{e} siècle) et de l'Empire Songhoï (XVI^{e}), pour ne citer que les plus importants. À côté de ces entités, plusieurs formations étatiques se sont développées plus tard (plus précisément dans l'espace sénégalais actuel) dont celles du Fouta, du Djolof, du Baol, du Cayor, du Walo Brack, du Sine, du Saloum, du Boundou, etc.

Le deuxième axe est constitué par la tumultueuse période de contact avec l'Occident qui, pendant quatre siècles et au-delà, a fortement marqué le cours des événements dans cette partie du monde. Les différents temps forts de cette partie de l'histoire sont:

- Les premiers contacts entre l'Afrique et l'Occident (apparition des comptoirs, traite négrière et peuplement de l'Amérique, capitalisme en Europe).
- La colonisation (l'arrivée des explorateurs, la conquête).
- Les résistances et les indépendances.

Un accent particulier est mis, dans cette partie, sur les entités politiques (et les dirigeants) contemporaines de la colonisation: les résistances apparaissent comme un moment fort, héroïque, d'affirmation de soi, de refus de la domination étrangère et de lutte contre l'envahisseur. Cette façon de voir qui est résolument privilégiée, présente ces rois Buurs du Sine et du Saloum, Damels du Cayor, Brack du Walo Almamy du Fouta (etc.), comme des héros qui préfigurent déjà l'idée de défense du territoire sénégalais (même s'il n'existe pas encore dans ses limites actuelles) et l'image d'un Sénégal qui a toujours refusé énergiquement la colonisation. Les figures de proue de ces résistances, entres autres; Elhadj Omar Tall, Lat Dior Ngoné Latyr Diop, Alboury Ndiaye, Ma Ba Diakhou Ba, sont connues et adulées par tous les jeunes écoliers. Voyons ce qu'en disent Thiam et Ndiaye:

Le Sénégal terre de patriotisme.
Le Sénégal qui fut la première colonie française en Afrique noire, et à ce titre, aurait du être l'une des plus soumises a été pourtant celle où la résistance s'est affirmée avec le plus d'acharnement. Cette résistance a été menée par les populations sous la conduite éclairée de chefs illustres comme Elhadj Omar, Lat Dior Diop, Alboury Ndiaye, héros au courage indomptable, animés d'un patriotisme ardent pour défendre la terre de leurs ancêtres jusqu'au sacrifice de leur vie. C'est pourquoi leur souvenir sans cesse magnifié par les griots et les historiens, représente pour chaque Sénégalais un motif de fierté. (p. 106)

L'indépendance du Sénégal et ses artisans prennent ensuite le relais pour forger le concept d'État-nation, socle de la vie commune. Cela est illustré par le grand

écho donné à la lutte pour l'indépendance. Ses héros ont pour noms (entres autres) Blaise Diagne (1er député du Sénégal et de l'Afrique au Parlement français en 1914), Galandou Diouf, Lamine Gueye Mamadou Dia et Léopold Sédar Senghor (futur premier président du Sénégal indépendant).

Pendant cette période de reconquête de la souveraineté, les mouvements de libération nationale trouvent à travers le concept de négritude (concept de réaction des peuples noirs contre la volonté assimilatrice de la culture et de la civilisation fondé par Senghor, Aimé Césaire et Léon Damas) l'arme qui permet de faire cause commune en enjambant (au-delà de l'Afrique) les frontières qui séparent les peuples noirs dominés. Cela permet de donner à la lutte pour l'indépendance son caractère héroïque et sa forte charge émotionnelle. C'est aussi le lieu de rappeler la filiation avec les frères noirs américains luttant pour leurs droits civiques avec W. E. Dubois et Marcus Garvey. Ce combat politique gagne aussi en ampleur avec la multiplication des fronts sur le plan intellectuel, syndical et même estudiantin (naissance de la revue Présence Africaine en 1947).

L'hymne national, le drapeau national et la devise (Un Peuple, Un But, Une Foi) viennent compléter ce tableau historique et cimenter l'image du jeune État indépendant, pays de la Téranga (hospitalité en Wolof). Cette perspective installe déjà dans l'imaginaire des jeunes élèves l'idée d'un Sénégal qui, de concert avec le monde noir tout en entier, a résisté et combattu pour acquérir sa souveraineté.

LA GÉOGRAPHIE

Elle apparaît comme le pendant naturel de ces schémas qui au niveau de l'histoire, ont servi pour concevoir l'image du Sénégal en tant qu'entité, puisqu'elle a besoin d'une assise territoriale. Aussi, c'est cet espace consacré par le congrès de Berlin (de partage de l'Afrique entre les puissances coloniales en 1884-85) qui sera porté aux nues pour servir de support aux schèmes historiques. L'empire d'Elhadj Omar dépassait de loin le cadre actuel de même que plusieurs entités politiques se sont développées à partir des groupes ethniques dominants, sans forcément avoir la conscience d'une nation comme cela transparaît dans les manuels. C'est ainsi que le Walo Brack ou le Fouta enjambaient aussi allègrement les frontières héritées de la colonisation pour s'étendre de part et d'autre du fleuve Sénégal.

Ainsi, fort de cette assise historique, le jeune élève devra aussi retenir: que la République du Sénégal, avec une superficie de 197 161 km^2 est entourée au nord par la République Islamique de Mauritanie, au sud par la Guinée Bissau et la République de Guinée, à l'est par la République du Mali et à l'ouest par l'océan Atlantique (toutes ces entités étatiques sont nées, comme elle, de la colonisation); qu'elle entoure la République de Gambie, petit État enclavé de 10 300 km^2, traversé par le cours inférieur de la rivière du même nom; qu'elle est composée de régions et de départements dont le nombre n'a cessé d'augmenter (actuellement respectivement 10 et 31); qu'elle est composée de Wolof (principalement dans l'Ouest et le Nord-Ouest), de Pulaar (dans la vallée du fleuve Sénégal et dans la Ferlo), de Sereer (dans les régions de Thiès et du Sine Saloum), du groupe Casamançais (Joola, Baïnouk, Manjak, Mankan, Balante) et de petits groupes comme les Lébou du Cap vert; les Bassari du Sénégal Oriental les Sarakhollé, les Mandingue, les Malinké, et les Bambara. Bien qu'identifiées à des territoires d'enracinement, les ethnies se sont beaucoup dispersées dans tous les coins du pays, notamment en ville et, pour la plupart, se retrouvent aussi dans les pays voisins. Elles n'en gardent pas moins un sens élevé de leur enracinement local. Cette dernière qui trouve ses racines dans les vicissitudes de l'histoire, permet aussi à ces peuples de vivre moins en conflit qu'en bonne intelligence. En atteste le cousinage, véritable catharsis sociale aux sein des groupes ethniques ou entre groupes ethniques. L'un des plus fameux est celui existant entre Sereer et Toucouleurs. Cette assise territoriale est dotée de caractéristiques religieuses: elle est composée de plus de 90% de Musulmans et de 5% de Chrétiens.

L'enseignement traite ensuite de l'aspect naturel du pays (où l'hydrographie a une place importante avec les quatre cours d'eau que sont le Sénégal, le Saloum, la Casamance et la Gambie): relief, climat, végétation et ressources (principalement agricoles, halieutiques minières et touristiques) réparties dans cette entité.

Ce que la géographie laisse ainsi apparaître de fort, c'est un État aux contours aussi bien naturels, que linguistiques, politiques et territoriaux très précis, servant d'assiette au substrat historique présenté plus haut. Il se pose alors la question des solidarités culturelles et linguistiques, principalement lorsqu'elles dépassent les frontières. C'est notamment le cas sur toutes les frontières terrestres du Sénégal où les communautés linguistiques ont des prolongements dans les États voisins. Il en est d'ailleurs de même dans la plupart des nouveaux États africains dont les nouvelles frontières n'épousent presque jamais ces solidarités culturelles.

NOUVELLES CITOYENNETÉS ET PERMANENCES DU «DEVOIR VIVRE ENSEMBLE»

Outre le fait de s'interroger sur la portée réelle de ces présentations livresques du Sénégal (taux d'analphabétisme élevé), cette image du «devoir vivre ensemble» présentée dans les programmes scolaires est fortement influencée par l'évolution de la répartition de la population et des ressources du Sénégal. C'est ainsi que cette citoyenneté enseignée est sérieusement mise à mal par la dualité ville/campagne et par le rôle majeur de Dakar en tant que pilier du développement d'une identité «monde».

L'aménagement de l'espace sénégalais par le truchement de l'histoire coloniale a en effet permis à certaines populations, les citadins (principalement ceux de Dakar), de bénéficier des investissements et des infrastructures héritées de la colonisation. Les faveurs politiques ont successivement jeté leur dévolu sur Dakar, après Gorée, Rufisque et Saint louis, première capitale de la colonie du Sénégal fondée en 1659.

La dualité ville/campagne, ainsi créée, est le symbole d'inégalités territoriales, ayant une forte influence sur l'appréhension et la représentation des espaces, et sur celle du «vouloir vivre ensemble» dans le territoire sénégalais.

Déjà avant l'indépendance, ces privilèges ont permis aux populations résidant dans les communes de Dakar, Gorée Rufisque et Saint Louis d'avoir le statut de citoyens français, ce qui a créé un sentiment de frustration, d'exclusion et d'envie de la part des autres populations et qui explique en partie l'exode vers Dakar).

Les différences d'équipement en infrastructures, ou même d'accès à l'éducation ou à l'emploi, ont malheureusement continué à creuser l'écart entre ce que l'on a aussi appelé Dakar et le désert sénégalais, par référence à la formule de Gravier (1947). Elles posent en effet de sérieux défis à l'impact que pourrait avoir ce «devoir vivre ensemble», même si elles peuvent être relayées par la conscience populaire et la société sénégalaise.

Après l'indépendance, Dakar a continué à bénéficier de la faveur des investissements. À cause de ces inégalités spatiales en faveur de Dakar, il y a eu un grand développement de l'exode rural (recherche d'emploi, mais aussi peut-être désir d'habiter en ville?). Ainsi, le pays est divisé en deux avec d'un côté Dakar, fortement marquée par son poids dans l'espace national, par la force de ses relations avec l'extérieur, par sa modernisation, et de l'autre, le monde rural. Cela permet de distinguer l'urbanité et la modernité de Dakar de la ruralité et de l'archaïsme des villes du reste du pays. Ces oppositions viennent se superposer aux substrats livresques et brouiller l'image voulue homogène, du «vouloir-vivre ensemble».

À côté des sentiments de frustration que peuvent créer ces inégalités territoriales, il y a le pouvoir démesuré du vaste monde dans lequel Dakar va entrer en conflit avec cette volonté de forger un sentiment national. Dakar est le lieu de tous les pouvoirs, de toutes les convoitises parce que c'est le lieu à partir duquel on est branché sur le vaste monde et qui sert de relais pour permettre un deuxième type de brouillage de la «sénégalité». Ce sont précisément les jeunes qui représentent le laboratoire le plus visible de ces mutations, pris en tenaille entre l'enracinement et l'ouverture, thème cher à Senghor. Face à la «sénégalité», à l'africanité, à la négritude, la mondialisation, la globalisation, fortement véhiculées par les médias (dont l'effet ne fera que s'accroître avec Internet), ne finiront-elles pas par fabriquer d'autres types de citoyens du monde? On est tenté de répondre par l'affirmative tant ces jeunes, qui ressemblent décidément plus à leur temps qu'à leur père, s'éloignent de plus en plus de ces préceptes que l'on trouve dans les manuels.

Un certain nombre de travaux se sont penchés sur l'identité des jeunes. Il en résulte l'émergence de nouvelles expressions d'identités, notamment urbaines caractérisées par la conscience et l'affirmation de l'appartenance à un quartier, à un groupe précis qui rappelle les gangs dans les villes américaines.

Tout en se reconnaissant à travers le prisme social dans les grandes figures historiques (politiques et religieuses), ces jeunes sont de plus en plus attirés par les nouvelles formes de citoyenneté universalisantes du vaste monde. Cette nouvelle vague trouve bien entendu des résistances avec la force des traditions. En effet, comme le note H. de Reboul (1992):

> Les comportements culturels de types lignagers, d'intégration dans le groupe familial élargi, de distribution, de pratiques religieuses... ont été préservés car ils procurent une sécurisation que l'État n'a pas été en mesure d'offrir. Cet élément permet à des pratiques traditionnelles de résister à la modernisation et aux influences extérieures (p. 75).

On peut néanmoins s'interroger sur la force actuelle de ces résistances, tant les sollicitations extérieures sont grandes, et tant les sympathies voire les adhésions à ces sollicitations sont massives. Si des constats sur ces résistances nous ont été permis dans le cadre de nos recherches à travers l'adhésion des jeunes (16%) à des associations religieuses (Dahiras), il y a aussi, le développement du sport (football et basket) dans les activités des jeunes (Association Sportives et Culturelles), l'usage d'un vocabulaire où l'influence traditionnelle du français est de plus en plus renforcée par celle de l'Anglais, expressions de manières de vivre importées. C'est ainsi que les plages de Dakar portent désormais des noms comme Beverly Hills, ou Monaco plage, et que des lutteurs s'appellent Tyson. Évoquant le parler des jeunes à Dakar, M. Ndiaye écrit:

> Les jeunes sénégalais des villes ont commencé dès les années 1980 à développer un goût pour l'usage d'un Wolof truffé d'anglicismes - un anglais des communautés noires de leurs frères afro-américains de Brooklyn, Atlanta, Miami. (...) C'est que le Sénégal d'aujourd'hui subit, surtout dans les milieux jeunes, une mode inconsidérée de l'anglicisme sans doute sous l'influence du cinéma, de la télévision, de la musique et du sport (le basket-ball notamment). Cela se traduit directement chez les jeunes par l'envie de s'habiller, de parler, de consommer de se divertir comme les gens connus et admirés. Dès lors, Carl Lewis, Mike Tyson, Michael Jordan, Spike Lee, Michael Jackson sont des modèles qu'il faut imiter jusque dans les moindres faits et gestes (1995, 7).

Les jeunes affirment aussi cette identité monde dans la vie de tous les jours à travers la mode vestimentaire, la musique (profusion de groupes de rap) et les mouvements associatifs, d'investissements humains comme le *Set Setal*[1]. Autant d'expressions du mal de vivre des jeunes que de leurs frustrations et de leur recherche d'idéal qui transparaissent notamment à travers les fresques murales.

CONCLUSION

Le cadre dessiné par l'enseignement de la citoyenneté au Sénégal à travers l'apprentissage de l'histoire, subit ainsi bien des convulsions chez les jeunes. Cela, en raison de l'action conjuguée des inégalités territoriales, du mauvais développement et de la mauvaise urbanisation, mais aussi et surtout des influences extérieures «mondialisantes» qui trouvent en ces jeunes en mal de repères et toublés par les appels de l'enracinement d'une part, et de l'ouverture d'autre part, un terreau fertile et un réceptacle de choix. Ce que nous inspire cette situation c'est la portée de ces nouvelles citoyennetés si tant est qu'elles soient bien ancrées au sein de la jeunesse sénégalaise. Elles remettent en tous cas d'actualité ces questionnements du chef des Diallobés dans: *L'Aventure ambiguë de Cheikh Hamidou Kane* (1961):

[1] Opération massive et spontanée des jeunes de Dakar qui a consisté en une campagne de nettoyage des quartiers et de fresques murales au début des années 1990.

BEST COPY AVAILABLE

Si je leur dis d'aller à l'école ils iront en masse. Ils y apprendront toutes les façons de lier le bois au bois que nous ne savons pas. Mais, apprenant, ils oublieront aussi. Ce qu'ils apprendront vaut-il ce qu'ils oublieront? Je voulais vous demander: peut-on apprendre ceci sans oublier cela, et ce qu'on apprend vaut-il ce qu'on oublie? (44).

Plus loin La grande Royale proposait aux Diallobés:

L'école où je pousse nos enfants tuera en eux ce que nous aimons et conservons avec soin à juste titre. Peut être notre souvenir lui même mourra-t-il en eux. Quand ils nous reviendront de l'école, il en est qui ne nous reconnaîtront pas. Ce que je propose c'est que nous acceptions de mourir en nos enfants et que les étrangers qui nous ont défaits prennent la place que nous aurons laissée libre» (57).

La réalité aujourd'hui est qu'au-delà de l'école, ces expressions des nouvelles citoyennetés émanent de la jeunesse toute entière.

RÉFÉRENCES

Chamard, P. C.; Sall, M. 1973. *Le Sénégal Géographie*. Dakar-Abidjan, Nouvelles Éditions Africaines.

De Reboul, H. 1992. *Villes inventées, villes révées: expressions culturelles, valeurs et représentations des jeunes* in Actes du colloque – Jeunes, Ville, Emploi. Quel avenir pour la jeunesse Africaine? Paris, Ministère de la coopération et du développement, pp. 75-81.

Dièye, A. S. 1996. *Génération Surumelet*, in Sud Quotidien n° 1001 du samedi 10 août, p. 2.

Enda. 1991. *Set Setal: des murs qui parlent, nouvelle culture urbaine à Dakar*. Dakar, Enda diffusion.

Gravier, J.-F. 1947. *Paris et le désert français*. Paris, Le portulan.

Kane, C. H. 1961. *L'aventure ambiguë*. Paris, Éditions Julliard.

Ndiaye, M. 1995. *Nouveau parler des jeunes, le Wolof est-il le paradis de l'emprunt lexical?*, in Walf Fadjri l'aurore; numéro 1042 du mercredi 6 Septembre, p. 7.

Thiam, I. D.; Ndiaye, N. 1976. *Histoire du Sénégal et de l'Afrique*. Sénégal, Nouvelles Éditions Africaines.

ENGLISH SUMMARY

In Senegal, following the country's independence, there is a keen desire to create and identify the Nation State by asserting the new sovereignty on the basis of the frontiers inherited from colonialism. Geography teaching presents a State with distinct natural, linguistic, political and territorial frontiers serving as a platform for history teaching. The concept of 'learning to live together' presented in the curriculum is strongly influenced by the way the population and the resources of Senegal are distributed, particularly the disparity between the town and the country. These territorial differences are an obstacle to the introduction of the concept of 'wanting to live together' and set in motion, under the influence of global trends, new identities among young people, such as the need to belong to a particular part of town, leading to the emergence of new types of citizenship.

RESUMEN ESPAÑOL

En Senegal, al ardiente necesidad de fundar y de identificar el Estado-nación está ligada a la información de un territorio, una nueva soberanía y a la independencia del país partiendo de las fronteras heredadas de la colonización. La enseñanza de la geografía deja aparecer un Estado de contornos naturales, lingüísticos, políticos y territoriales muy precisos sirviendo de plato al sustrato histórico. La imágen de «vivir juntos» presentada en los programas escolares está fuertemente influenciada por la evolución de la repartición de la población y de los recursos de Senegal haciendo aparecer la dualidad campo/ciudad. Las disparidades territoriales constituyen un obstáculo al poner en la obra el concepto «querer convivir» y engendra bajo la influencia de corriente mundialización, nuevas formas de identidad en los jóvenes, caracterizadas por la afirmación de la pertenencia a un barrio y hacen emerger los nuevos ciudadanos.

CHAPITRE XI

Apprendre à vivre ensemble grâce à l'enseignement de l'histoire et de la géographie au Burundi: idéal et limites

Angelo Barampama
Université de Genève

INTRODUCTION

Venant d'un pays et d'une région qui sont régulièrement en conflits causant des milliers de morts; un pays et une région où «vivre ensemble» semble devenir de plus en plus une gageure, j'ai été heureux de recevoir l'invitation à ce colloque et de me voir convier à participer à la table ronde du colloque BIE-Université de Genève.

«Apprendre à vivre ensemble grâce à l'enseignement de l'histoire et de la géographie», bel idéal s'il en est un et belle initiative de la part des organisateurs. Mais, dans le contexte – ou plutôt les contextes – de l'Afrique du XX^e^ siècle finissant, caractérisé un peu partout par de multiples tensions et des conflits plus ou moins graves, cela est-il possible? Ou bien est-ce là un vœu pieux d'intellectuels rêveurs? Est-ce quelque chose qui se vit au quotidien par ceux qui transmettent la connaissance dans les deux disciplines? Quelque chose de voulu réellement par les différents acteurs qui interviennent dans la pratique du métier de l'enseignement de ces matières?

QUELQUES QUESTIONNEMENTS DE DÉPART

«Apprendre à vivre ensemble grâce à l'enseignement de l'histoire et de la géographie». Tel qu'il est formulé, le thème proposé à notre réflexion pose plusieurs questions. Avant d'en voir certains aspects, en les confrontant à la réalité burundaise, j'aimerais faire quelques observations sur l'intitulé lui-même.

Vivre ensemble
– Où?
Certainement sur une portion d'espace donnée, par rapport à laquelle entrent en jeu plusieurs notions telles que celles de relation(s), de pouvoir et de passé (plus ou moins communs);
– Entre qui et qui?
Entre nationaux (citoyens d'un même pays), entre nationaux et étrangers, entre gens de conditions et de milieux plus ou moins différents;
– Dans quelle(s) situation(s)?
Dans des situations qui peuvent être de paix ou de confrontation, d'abondance ou de crise (misère); situation de richesse matérielle ou de pauvreté, de développement ou de sous-développement.

Apprendre à vivre ensemble
Qui dit «apprendre» laisse entendre qu'il y a un processus d'apprentissage, de communication entre un émetteur (l'«enseignant») et un récepteur (l'«enseigné»). Comme il s'agit d'un enseignement par la voie formelle, cela signifie que la transmission de l'apprentissage de la vie en commun ne concerne, au Burundi, comme dans beaucoup de pays de l'Afrique subsaharienne, que la tranche de la population qui accède à l'école secondaire et aux études supérieures. Ce qui est peu par rapport à l'ensemble de la population. En effet, d'après le *Rapport mondial sur le développement humain 1997*, le taux brut de scolarisation (tous âges confondus) était, au Burundi, de 31% en 1994 contre 11% en 1980. Au niveau de l'Afrique subsaharienne, ce taux était de 39% en 1994 et 1980, ce qui signifie que les progrès enregistrés dans quelques pays ont été annulés par les reculs ou les stagnations enregistrés dans d'autres.

Apprendre ... par l'enseignement de la géographie et de l'histoire
Qu'il s'agisse de la géographie, de l'histoire ou de toute autre discipline, la transmission de la connaissance est faite par une personne habilitée par une autorité et une institution compétente. Dans le cas du Burundi (et de l'Afrique en général), ce vecteur de connaissances permettant de vivre ensemble est loin d'être libre. Il est généralement soumis à des contraintes d'ordre institutionnel qui ne lui permettent pas d'œuvrer librement. Depuis le milieu des années 60 jusque très récemment, la plupart des pays africains ont vécu sous des régimes de parti unique *de facto* ou *de juré*, caractérisés par une forte centralisation des institutions nationales. L'un des soucis majeurs de ces régimes politiques, était d'assurer la légitimité des dirigeants arrivés au pouvoir généralement par des coups d'État plus ou moins sanglants et d'assurer l'«unité nationale». Souvent l'enseignement de l'histoire et de la géographie se ramenait alors à des cours de «civisme»; certains sujets devenaient tabous parce que considérés comme risquant de mettre en danger cette unité tant recherchée, dont J. Ki-Zerbo disait en 1972 «donnons-nous l'unité et nous ferons décoller l'Afrique»[1].

[1] Ki-Zerbo, J. 1972. *Histoire de l'Afrique noire. D'hier à demain*. Paris, Hatier, p. 607

Une note de vécu personnel

C'est dans ce contexte que j'ai vécu au début des années 70 la petite expérience que j'aimerais partager avec vous en guise d'introduction immédiate à ma réflexion. À l'époque j'enseignais la géographie et l'histoire dans l'équivalent d'un cycle d'orientation. Malgré les multiples changements survenus dans les programmes après l'indépendance du Burundi (1er juillet 1962), les programmes, comme les manuels, nous rapprochaient davantage de l'époque coloniale que de la révolution prônée par les résolutions des ministres de l'éducation nationale lors des conférences africaines.

L'histoire et la géographie que mes collègues et moi avions à enseigner étaient plutôt européo-centrées qu'africano-centrées et encore moins burundo-centrées. C'était en quelque sorte le programme métropolitain d'avant l'indépendance revu et adapté à la sauce des indépendances africaines. La matière proposée permettait de bien connaître le monde extérieur (européen et américain principalement et africain accessoirement), mais pas le «monde local et régional». Au terme de la filière longue de l'école secondaire (de la septième à la terminale), comme par exemple celles des «humanités classiques» (greco-latine ou latin-sciences), l'élève sortait avec une très bonne connaissance de l'histoire romaine, de l'histoire grecque ou égyptienne et moyen-orientale, de l'histoire et de la géographie de la France, de la Belgique ou de la République Fédérale d'Allemagne ou des États-Unis d'Amérique. En revanche, il ne recevait pratiquement aucun enseignement sur l'histoire et la géographie de son pays et des pays voisins.

Dans un sens, cette connaissance du monde extra-africain était donc un bon prélude à une plus grande ouverture sur le monde et, de ce fait, un facteur favorisant la vie en commun entre les jeunes burundais et les citoyens des régions étudiées. Là où le bas blessait – et blesse encore aujourd'hui –, c'est par rapport à la question de «vivre ensemble» entre Burundais. Sur ce plan, l'enseignement prodigué était loin d'être approprié, et les choses ne semblent pas avoir beaucoup changé aujourd'hui, en dépit des apparences. Alors que les programmes ne le prévoyaient pas, j'avais introduit dans mes cours une tranche de quelques cinq minutes au début ou à la fin de chaque leçon. Ces minutes étaient consacrées à ce que les élèves et moi appelions le «temps des informations générales», au cours duquel je donnais les nouvelles glanées ici et là, à la radio et dans les quelques rares journaux ou revues qui nous parvenaient dans le coin où nous nous trouvions.

À l'époque, la lutte contre l'*apartheid* en Afrique du Sud et la décolonisation de l'Afrique australe en général, étaient des sujets à l'ordre du jour de l'OUA. Lorsque nous parlions de la situation en Afrique du Sud, les élèves avaient de la peine à imaginer que les Blancs de ce pays avaient les mêmes droits que les Noirs et pouvaient prétendre à vivre dans ce pays. Pour eux, les Blancs n'avaient qu'à «retourner chez eux». À la question «chez eux, où?», les élèves répondaient: «en Europe». Je leur faisais remarquer ensuite que la plupart de ces Blancs étaient aussi natifs d'Afrique du Sud et avaient le droit de se réclamer de ce pays au même titre que les Noirs, leurs ancêtres y étaient arrivés depuis quatre siècles. Les élèves ouvraient alors de grands yeux, avant de conclure par «quoi qu'il en soit, il faut qu'ils retournent chez eux!». La situation sud-africaine était intéressante pour l'enseignant burundais de l'histoire et de la géographie que j'étais. Car, à quelques nuances près, elle reflétait celle de mon pays. Ceux de mes élèves qui étaient les plus inconditionnels pour «renvoyer chez eux» les racistes Blancs d'Afrique du Sud ne se posaient pas la question de ceux de leurs parents ou connaissances qui pratiquaient le même ostracisme envers leurs concitoyens burundais de l'ethnie opposée. Solidarité ethnique et/ou familiale obligeait!

À l'époque comme aujourd'hui, il était tabou de parler de la question des ethnies dans le pays et des problèmes qui s'y rapportaient. Ce seul petit moment d'«informations générales» nous permettait de nous ouvrir sur le monde africain mais aussi d'y faire des allusions, très mesurées certes (pour éviter l'emprisonnement – si ce n'est la mort — pour «comportement subversif et contre-révolutionnaire»). Pourtant, il fallait et il faut encore aujourd'hui parler de ces choses, surtout dans le cadre de l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE GRÂCE À L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE ET DE L'HISTOIRE AU BURUNDI

Est-il possible aujourd'hui? Théoriquement oui. Mais concrètement, j'en doute fort. Depuis le début des années 60 le Burundi est entré dans une série de tensions, de violences et de conflits meurtriers qui rendent cet apprentissage impossible. À la place d'une vie «harmonieuse» en commun, s'est instauré un système d'exclusion et d'écrasement savamment organisé, qui rappelle l'*apartheid* de l'Afrique du Sud d'avant 1994. Comme le faisait remarquer le professeur R. Lemarchand, au début des années 70, toute différence raciale mise à part, la situation la plus proche de celle du Burundi se retrouvait en Afrique du Sud et en Rhodésie de l'époque. Pour l'auteur, le Burundi était le seul État indépendant d'Afrique noire à défendre les droits d'une société de «castes» et à fixer le monopole du pouvoir entre les mains des Tutsi, qui ne représentent que 15% de la population. Une suprématie qui s'étendait pratiquement à tous les secteurs, et limitait à la seule minorité dominante, l'accès à la richesse matérielle, à l'éducation et à la participation au pouvoir[2], ainsi que le fait ressortir le tableau 1.

[2] Lemarchand, R.; Martin, D. 1974. *Génocide sélectif au Burundi*, Minority Rights Group, Rapport n° 20, Londres, p. 4.

BEST COPY AVAILABLE

TABLEAU 1. Partage du savoir et du pouvoir entre Tutsi et Hutu au Burundi, de 1929 à 1993[3]

Domaine ou activité	Date	Tutsi	Hutu
École de Muramvya (transférée à Gitega en 1928)	1929	117	53
Groupe scolaire d'Astrida (Rwanda-Urundi)	1932	45	9
	1933	21	?
	1934	26	13
	1935	41	11
	1945	46	3
	1946	44	9
	1947	44	12
	1948	85	13
	1949	85	14
	1953	68	19
	1954	63	19
	1959	279	143
Collège du St Esprit (Bujumbura)	1956	135	67
École Professionnelle d'Usumbura	1956	135	117
Athénée Royal d'Usumbura	1956	67	12
Administration du Rwanda-Urundi	1959		
Chefs coutumiers		81	1
Dont Burundi		36	1
Sous-chefs coutumiers		1050	50
Dont Burundi		501	40
Conseil général		12	2
Conseil du territoire (Burundi)		112	26
Membres auxiliaires de l'administration tutélaire	1959	284	112
Conseil supérieur du Burundi	30	3	
Premiers commissaires du Burundi (futurs ministres)	9.9.1960	7	2
Gouvernement provisoire	27.1.1961	4	2
1er Gouvernement Muhirwa	1962-1963	7 6 ministres + 1 Secrétaire d'État	4
Comité central de l'UPRONA	9.1962		6
1er Gouvernement Ngendandumwe.		7	
	1963-1964		
		7 6 ministres + 1 Secrétaire d'État (défense nationale)	
Gouvernement Nyamoya	1964	8 6 ministres + 2 Secrétaires d'État (défense nationale et gendarmerie)	5
Répartition des postes dans la haute administration sous le Gouvernement Nyamoya	1964		
- Ministres		8	5
- Chefs de cabinet		7	3
- Directeurs généraux		9	4
- Directeurs		34	4
- Gouverneurs de Province		6	2
- Commissaires d'Arrondissement		15	3
- Directeurs parastataux		13	0

[3] D'après Sahwanya-Frodebu: *«La crise d'octobre 1993 ou l'aboutissement tragique du refus de la démocratie au Burundi»*. Bujumbura, Éditions Sahwanya Frodebu, décembre 1994. Sauf mention expresse, les chiffres représentent des valeurs absolues.

Domaine ou activité	Date	Tutsi	Hutu
- Parquets (sans précision de grade)		?	2
- Juges Tribunaux Province		11	0
- Juges Tribunaux Résidence		66	3
- Corps diplomatique		22	5
2ème Gouvernement Ngendandumwe	1965	9 7 ministres + 2 Secrétaires d'État (Défense nationale et gendarmerie)	6
Répartition des postes dans la haute administration	7.1965		
Directeurs généraux		12	7
Directeurs		36	14
Directeurs adjoints		35	22
Armée:			
Hommes de troupe	1965	20%	80%
Officiers	1965	90%	10%
Gouvernement Biha	29.9.65	8 (4 ministres + 4 Secrétaires d'État (armée, gendarmerie, Planification et justice)	6
Comité national de la révolution (Micombero)	1966	8	4
1er Gouvernement Micombero	12.12.66	11 (9 ministres + 1 Chef d'État-major et 1 Secrétaire général à la Présidence[4])	5
Conseil Supérieur de la République (Micombero)	1971-76	22	0
Gouvernement Micombero	14.7.1972	11 (10 ministres + Présidence)	4
Conseil Suprême révolutionnaire (Bagaza)	11.1976	30	0
1er Gouvernement Bagaza	1977-78	16 (14 ministres + 2 Secrétaires/État)	4 (3 ministres + 1 Secrétaire/État
3e Gouvernement Bagaza	1979-80	15	4
Comité central de l'UPRONA	12.79	44	4
Assemblée nationale: 65 députés[5]	22.10.82	48	15
4e Gouvernement Bagaza	8.11.1982	15	5
Comité militaire de salut national (coup d'État, Major P. Buyoya)	1987-90	31	0
Armée burundaise	1987	?	?
Hommes de troupe		11 970	30 (?)
Officiers		398	2
Commandants de camps		20	0
Gouvernement Buyoya	1.10.1987	15	5
Gouvernement Buyoya (après Ntega et Marangara)	19.10.88	13 (12 ministres + 1 Secrétaire d'État)	11 (10 ministres+ 1 Secrétaire/État)
4e Gouvernement Buyoya	2.4.92	12 (11 ministres + Présidence)	13 11 ministres + 2 Secrétaires/État
Commission constitutionnelle (membres)	3.91	19	16

[4] À partir de 1.1967

[5] Soit 52 élus et cooptés par le président Bagaza. Les 52 élus se décomposaient ainsi: 39 Tutsi, 11 Hutu et 2 dont l'ethnie n'est pas déterminée. Des 13 cooptés, 9 étaient Tutsi et 4 Hutu.

Après un quart de siècle, la situation n'a pas changé ainsi que nous le confirme le professeur V. Bamboneyeho: *«nous avons une majorité numérique de la population hutu qui, à cause de ses conditions sociales, est devenue une «minorité politique» (...) et une minorité tutsi qui est devenue une majorité politique en termes de pouvoir»*[6]. Ce constat d'un intellectuel de la minorité Tutsi, ancien secrétaire général du gouvernement et ancien recteur de l'Université du Burundi, prend toute sa valeur au regard des données chiffrées sur le partage du savoir et du pouvoir au Burundi depuis le début du XX[e] siècle, comme le laissent percevoir les graphiques 1 et 2[7]. Cela d'autant plus que, d'après un autre burundais, ancien chef des services de renseignement, «depuis 1965, les Tutsi au pouvoir ont décrété (secrètement, bien entendu) de faire accéder le moins possible de jeunes Hutus aux études plus poussées»[8]. Cette pratique s'est poursuivie tout au long des années 70 et 80 par le système de signalement des copies des élèves – par des lettres comme «I» pour Tutsi et «U» pour Hutu – au moment de corriger les copies pour les examens d'entrée dans le cycle secondaire. Cette pratique était facilitée par les concours et les tests auxquels les candidats doivent se soumettre pour accéder aux différents échelons de la scolarisation.

FIGURE 1. Répartition du pouvoir au Burundi selon les ethnies en août 1997

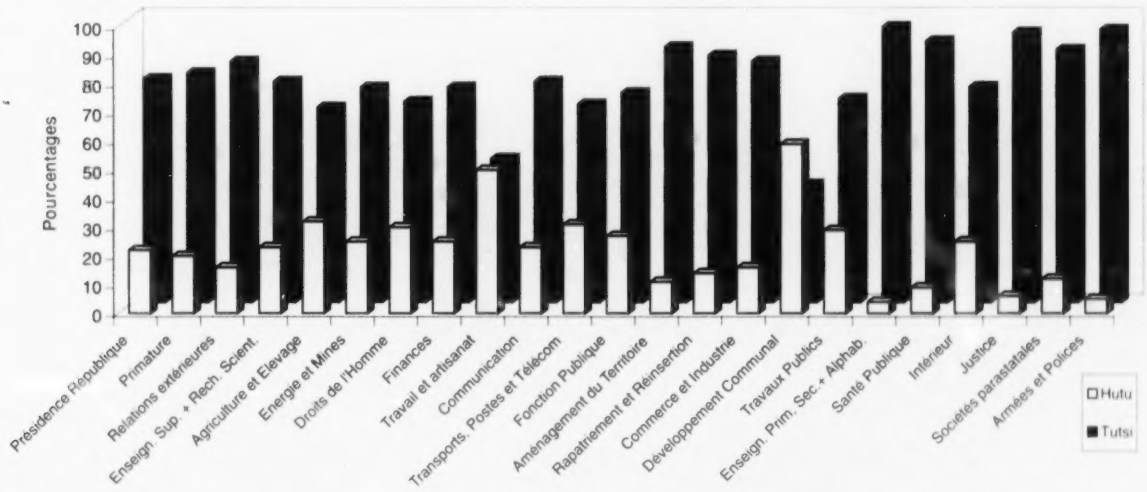
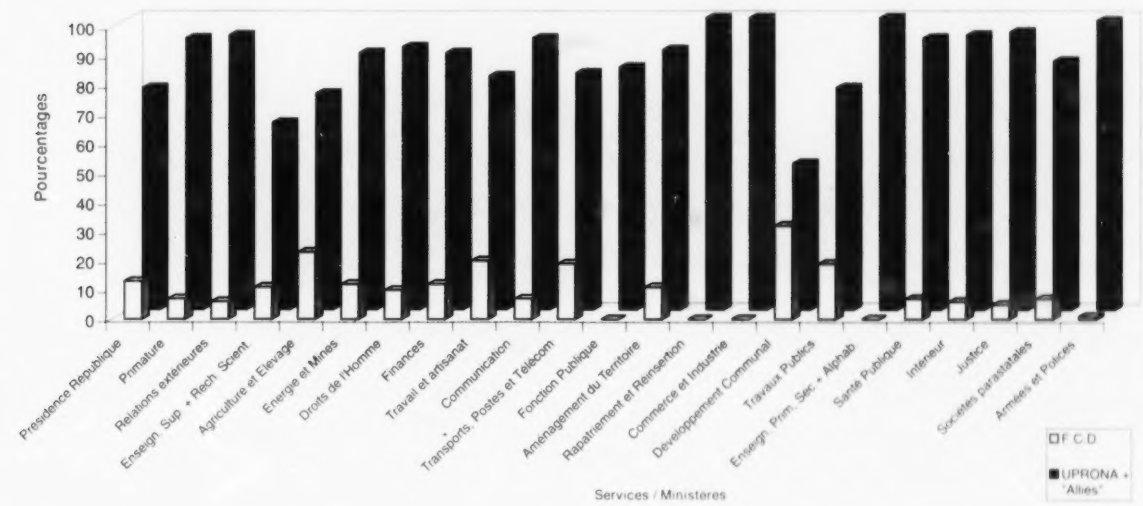


FIGURE 2. Représentation des grands partis politiques dans les organes de l'État au Burundi en août 1997



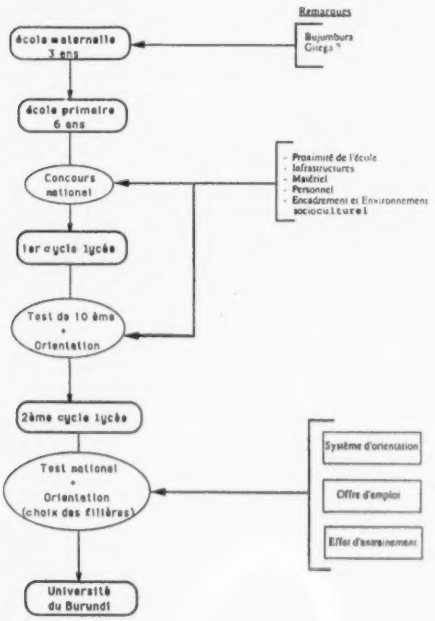
[6] Cité par Cervenka, Z.; Legum, C. 1994. *Le dialogue national peut-il briser la puissance de la terreur au Burundi?* Uppsala, Institut Scandinave des Études Africaines, novembre, p. 23.

[7] D'après *Burundi: un appartheid qui ne dit pas son nom*, enquête réalisée par le Front pour la Démocratie au Burundi. Bujumbura, août 1997.

[8] Kiraranganya, B. 1977. *La vérité sur le Burundi*. Québec, Éditions Naaman, p. 64.

45 BEST COPY AVAILABLE

FIGURE 3. Système de passage aux différents stades de l'enseignement au Burundi[9]



De ce fait, les Hutu se retrouvent en infime minorité à l'école secondaire, à l'université et dans l'armée (particulièrement depuis 1972). Par conséquent, au début des années 90, l'université du Burundi comptait 700 à 800 étudiants Hutu sur un effectif total de 4000. De plus, comme à l'armée, certaines facultés ou sections de l'université ont toujours été réservées *de facto* aux étudiants de la minorité Tutsi, on se trouve devant un «*apartheid* intellectuel» qui s'est encore renforcé en 1995, avec le massacre de dizaines d'étudiants Hutu de l'Université, et la fuite à l'étranger des survivants. Dans ces conditions, il est normal que l'on enseigne davantage l'histoire et la géographie des autres pays ou régions du monde que celles du pays natal. Si toutefois on enseigne l'histoire et la géographie du pays, on en expurge tout ce qui risque de mettre en cause la suprématie de ceux qui détiennent le pouvoir. Les manuels et les programmes orientent l'enseignant vers les hauts faits et les actes des rois d'antan, des grands empires ouest-africains ou sud-africains, des Grands-Lacs en général, de la colonisation, de la lutte pour l'indépendance et des mérites des pères des indépendances africaines. Tout ce qui glorifie le passé est mis en exergue.

En revanche, les questions touchant le pouvoir dans le pays, et les relations entre les ethnies sont tabous. Les manuels qui pourraient y faire allusion sont passés aux oubliettes voire même brûlés. Aborder les questions relatives aux ethnies est considéré comme faire de la «politique» et, indirectement, de la subversion; en fait cela représente une menace pour la minorité qui détient le pouvoir dans le pays et s'identifie à la nation tout entière. C'est ainsi qu'il est rare d'entendre parler des migrations des «populations bantu» dont est issue la plus grande partie de la population burundaise. Car, parler de cet aspect du peuplement de la région des Grands Lacs revient à reconnaître que, selon toute probabilité, une autre partie de la population du pays est «venue» de la partie orientale du continent – à noter que l'on est dans une zone de confluence entre l'est et l'ouest, entre le nord-est et le sud de l'Afrique.

FIGURE 4. Migration des populations bantu[10]

Bénoué
Equateur
Tropique du Capricorne
Orange
1000 km
ETAPES DE L'EXPANSION BANTU
Principaux "foyers" successifs
Orientations générales de l'expansion "ancienne"
Orientations générales de l'expansion "récente" en Afrique orientale et australe
Forêt équatoriale
CHRONOLOGIE APPROXIMATIVE
- dates avant notre ère
+ dates de notre ère
A "Berceau" bantu - 1000
1a premier essaimage (au nord de la forêt) (néolithique) - 1000 à - 400
1b premier essaimage (à travers la forêt) - 1000 à - 200
5 Foyer des grands lacs (début âge du fer) (cf. Van Noten, etc.) - 700 à - 300
2 Courant "occidental" - 300 à - 100
3 Courant "occidental" - 100
4 Courant "oriental" + 100 à + 200
5a Courant "oriental" + 300 à + 400
5b Courant "oriental" + 300 à + 400
6a Expansion vers l'est du courant occidental + 400 à + 500
6b Expansion vers l'est du courant occidental (vers le Zambèze et le Limpopo - cf. Huffman) + 400 à + 800
C Foyer Shaba Zambie (le "proto bantu" selon Guthrie) + 500 à + 900
7 Expansion de "l'âge du fer récent" + 900 à + 1100

Cette origine d'une partie des ancêtres de la population burundaise tant contestée par certains est rappelée par Jean-Pierre Raison dans le volume de la Géographie Universelle consacré aux régions d'Afrique au sud du Sahara, paru très récemment. La région et son histoire sont marquées par l'existence d'un fleuve mythique, le Nil qui en tire l'essentiel de ses eaux (Nil Blanc et Nil Bleu) et qui a contribué à structurer en partie son peuplement:

[9] D'après Ndimira, P.-F. 1995. «Le système éducatif et les processus démocratiques au Burundi» in Guichaoua *et al.*, *Les crises politiques au Burundi et au Rwanda (1993-1994)*. Lille, Université des Sciences et Technologies de Lille.

[10] D'après Mworoha, *E. et al.*, 1987. *Histoire du Burundi. Des origines à la fin du XIX^e siècle*. Paris, Hatier.

BEST COPY AVAILABLE

46

Les populations dites «nilotiques», caractérisées à l'origine par l'importance de leurs activités pastorales, ont gagné le centre de l'actuel Ouganda puis, de là, le Kenya occidental, où elles représentent, avec notamment les Luo, l'ensemble démographique le plus puissant. Par l'axe du Nil Albert d'autre part, ont progressé les pasteurs couchites qui, du Bunyoro au pays sukuma, au Rwanda et au Burundi, ont établi leurs chefferies dans la zone dite «interlacustre»[11].

Le débat sur la question des ethnies et de l'origine possible ou probable des populations de la région est faussé par les interprétations erronées de l'époque coloniale qui ont abouti au «mythe hamite». Ce dernier consiste à dire que la composante tutsi est d'origine «blanche» et descendante de Cham, fils de Noé, ce qui lui confère des qualités supérieures la prédisposant au commandement et justifie la préséance qui lui a été accordée dans l'enseignement et l'administration depuis l'époque coloniale. Le débat est ainsi erroné et l'essentiel est oublié: dans une situation de conflits qui durent depuis des décennies, comme au Burundi, le plus important est de savoir comment les gens se situent les uns par rapport aux autres à tel ou tel moment de leur histoire et de mettre le doigt sur les injustices qui s'y rapportent afin d'y mettre fin. Mais cela ne signifie pas qu'il faille occulter ou nier certains aspects du passé. Quant à l'argument qui consiste à dire que traiter de telle ou telle question revient à faire de la politique, il est d'autant plus fallacieux qu'une discipline comme la géographie ne puisse évacuer le volet politique de son contenu et de sa pratique. Car, comme le rappelle C. Raffestin:

Toute géographie humaine est politique, (...) dimension rarement assumée par le géographe qui veut bien jouer le rôle de témoin mais qui refuse généralement de jouer le rôle d'une instance de recours pour ceux dont la territorialité est menacée, modifiée, voire détruite au nom de finalités dont la nécessité n'est pas pertinente.

Les faits du monde, lutte des minorités, trafic des ressources, marginalisation, terrorisme, etc., sont autant de relations de pouvoir qui relèvent d'une géographie immédiate. Si nous ne savons pas les analyser ou si nous refusons de le faire, alors la connaissance scientifique que nous prétendons élaborer n'en est pas une. Elle est tout au plus l'enregistrement de ce qui arrive, de ce qui se passe, sans gain d'intelligibilité et sans accroissement d'information régulatrice[12].

CONCLUSION

Est-ce à dire que l'on ne peut rien faire pour aller dans le sens de l'idéal prôné par le colloque de ce jour? Certainement pas! Car l'expérience montre que, au Burundi comme ailleurs (dans des situations similaires), il est possible de faire de petites percées en dépit des multiples contraintes qui peuvent peser quotidiennement sur l'enseignant de l'histoire ou de la géographie. Mais cela suppose un certain engagement de celui-ci pour que sa démarche aboutisse. C'est un peu ce que l'on déduit du témoignage de Claire-Marie Jeannotat. Cette missionnaire suisse, qui a passé 34 ans de sa vie au pays de l'*apartheid*, montre comment à travers des cours d'histoire, de français ou de religion, elle et d'autres «personnes de sa couleur de peau», ont contribué à faire changer les choses sous le régime répressif d'Afrique du Sud. Non pas tant grâce aux manuels et à leurs contenus, mais avant tout par leur choix et leur engagement. Cet engagement là s'avère indispensable dans le cadre de l'enseignement de la géographie et de l'histoire pour que l'enseignement de ces disciplines puissent contribuer véritablement à «apprendre à vivre ensemble». Quelques extraits du témoignage de Claire-Marie Jeannotat sont cités ci-après:

[11] Dubresson, A. *et al.*, 1994. *Les Afriques au sud du Sahara*. Paris, Berlin/Montpellier, Reclus, p. 263.

[12] Raffestin, C. 1980. *Pour une géographie du pouvoir*. Paris, LITEC, p. 244 et 246.

EXTRAITS DU TÉMOIGNAGE DE CLAIRE-MARIE JEANNOTAT

L'enseignement de l'histoire en Afrique du Sud, subordonné aux examens du Département de l'éducation, était un casse-tête. Les livres d'histoire, écrits par des Blancs, interprétaient l'histoire de leur point de vue. L'histoire commençait avec l'arrivée des Blancs au pays. Portugais, Hollandais, Britanniques et tant d'autres visages pâles. Cette histoire faussée, avait pour but d'inculquer aux populations colonisées la notion qu'elles le resteraient et que là était leur seul avenir.

Nous avions honte de prodiguer à ces étudiants, dans un langage blessant, cet endoctrinement capitaliste, blanc, européen et chrétien. Mais il y avait les examens. Les résultats positifs leur ouvraient la voie au niveau supérieur. La sœur directrice, qui n'avait pas oublié le contexte de son enfance en Irlande du Nord, me parlait avec sagesse du dilemme professionnel dans lequel nous nous trouvions, enseignantes, religieuses et missionnaires, face à l'«obligation» d'enseigner des mensonges ou des demi-vérités.

Nous avons décidé d'une part, chacune de notre côté d'écouter nos élèves dire ce que les vieux racontaient dans le *township*. D'autre part, nous avons essayé de découvrir une vérité plus objective du développement historique de la colonisation dans des livres de bibliothèque.

Comprendre l'histoire à partir du passé était indispensable à la compréhension de la lutte qui se préparait dans les coulisses des institutions et dont nous n'étions que faiblement conscientes. Nous avons donné nos cours en ne cachant pas aux étudiants que cette histoire était écrite par les conquérants et les dominateurs, dans un but de domestication des conquis. Nous avons, en même temps, expliqué que les réponses aux examens devaient simplement être conformes au contenu des examens d'histoire prescrits. Nous avons ouvert un dialogue sur les livres d'histoire prescrits. Nous avons ouvert un dialogue sur les motivations et les enjeux de l'histoire en Afrique du Sud, telle qu'elle était écrite pour les Noirs et non par eux! Ce que j'aimais ces heures d'histoire! C'était l'utilisation d'une approche pédagogique de conscientisation alors que le terme n'était pas encore utilisé. C'était aussi prendre un risque. Des étudiants, parmi les meilleurs, échouèrent aux examens. Ils en savaient trop et n'avaient pu débiter leurs leçons comme des perroquets, ce que les moins doués faisaient sans problème.

Nous dûmes aussi nous colliner les instances qui corrigeaient les papiers et leur demander les raisons des échecs des élèves. C'était peut-être un début de prise de conscience pour certains fonctionnaires. Pour d'autres nous étions subversives. La confrontation avec les autorités scolaires, en faveur de nos étudiants, était aussi pour nous, sœurs, une sorte de libération.[13]

Le Congrès national africain, si nous avions été en contact avec lui, nous aurait aidés à réfléchir sur sa lutte pour la justice. La police, quant à elle, continuait son travail de terreur, emprisonnant les leaders et quiconque était suspect d'avoir un regard critique sur les agissements des Blancs. Des emprisonnements vains, car d'autres leaders surgissaient, prêts au sacrifice et à la prison. La répression blanche était proportionnelle à la résistance noire. Dans notre école, l'enseignement absorbait la plus grande partie du temps et de notre énergie, car notre école avait la réputation d'obtenir d'excellents résultats.

C'est à travers l'enseignement de l'anglais, de l'afrikaans, de l'histoire et parfois de la géographie que nous pouvions canaliser les sentiments des étudiants. Leur niveau de maturité politique était bien supérieur au nôtre. Ainsi, à travers les essais de nos étudiants, naissait déjà une littérature de résistance sud-africaine qui deviendrait plus tard le foisonnement littéraire des *townships* face au système. Cette littérature populaire a surgi parallèlement dans de nombreux pays d'Amérique latine, des Philippines et en Haïti. Il est regrettable qu'elle ait parfois été récupérée par des écrivains et des poètes européens qui en ont tiré de la gloire, et ont gagné de l'argent grâce à la souffrance des Noirs.

L'histoire d'en bas a peu de mots; c'est un cri, de désespoir et d'espérance. Pour nous, à l'école, lire, comprendre et corriger les longs essais de nos étudiants relevait d'un processus de conscientisation à portée de la main, de la tête et du cœur. J'aimais beaucoup aussi, avec les élèves, apprendre à connaître «l'ennemi riche et blanc» en lisant les livres inscrits au programme soit en anglais ou en afrikaans, et en les confrontants à la réalité.

Je prenais ainsi, dans ce contexte, conscience de moi-même. Je me sentais irréversiblement aspirée par cette lutte aux côtés des opprimés, et solidaire de leur cause. Cela m'aidait à découvrir le sens de Jésus et de la bonne nouvelle dans ce pays. Mais mon engagement fut souvent timide, hésitant, à la recherche aussi de gens qui auraient ma couleur de peau et qui cheminaient dans la même direction. Il s'en trouva, et d'héroïques. C'est à eux que je dois d'avoir développé le sens de l'obstination dans la lutte[14].

[13] Jeannotat, C.-M. 1994. *Histoire inavouée de l'apartheid. Chronique d'une résistance populaire*. Paris, L'Harmattan, pp. 66-67.
[14] *Ibidem*.

48

ENGLISH SUMMARY

History and geography teaching in Burundi are guided by a strong political will which requires that no reference is made in the curriculum to any ethnic matters, such as the supremacy of the ruling classes or the Bantu origins of the general population. Rather, the study of foreign countries and the rest of the world is favoured. Successive governments have introduced a system limiting the number of Hutu students in the university system, including their increasing exclusion from some specializations, and combatting a sort of 'intellectual *apartheid*'. Any discussion of the ethnic origins of the people living in the region is falsified by mistaken interpretations arising from the colonial era. In this context, it is up to the history and geography teachers to change matters, not relying on the content of textbooks but by their choices and their commitment in favour of peaceful co-existence.

RESUMEN ESPAÑOL

En Burundi, la enseñanza de la geografía y de la historia responde a una voluntad política muy marcada que exige la exclusión del programa de todas las cuestiones relativas a las etnias, a la supremacía de la etnia del poder y del origen bantú de la población para privilegiar el estudio de los países extranjeros y del resto del mundo. Los gobiernos sucesivos instauraron un sistema de limitación del número de estudiantes hutu en el sistema universitario terminanado por la exclusión progresiva con ciertos trámites y por una situación de «*apartheid* intelectual». El debate sobre el tema de las etnias y el origen de las poblaciones de la región es falso por las interpretaciones erroneas de la época colonial. En este contexto, es el papel del profesor de historia y de geografía contribuir a hacer cambiar las cosas, no gracias al contenido de los manuales sino por sus elecciones y sus compromisos para enseñar a vivir juntos.

CHAPITRE XII

Les modèles d'enseignement de l'histoire et de la géographie

Bernard Ducret
Lycée Gabriel Fauré, Annecy

Pour mener sa recherche sur le thème du colloque, l'équipe de l'Université de Genève conduite par le professeur Antoine S. Bailly s'est d'abord intéressée aux diverses pratiques. Outre les enquêtes menées sur le terrain au Liban, en République tchèque et au Salvador, l'attention s'est portée sur les concepts que présentaient les programmes et les manuels d'histoire et de géographie de différents pays du monde. Cette approche, forcément superficielle, avait comme premier but de mesurer comment les soubresauts épistémologiques de l'histoire et de la géographie avaient pénétré les manuels. À travers ceux-la, on peut mesurer l'intention des prescripteurs: volonté politique lorsque les manuels sont officiels (Mexique, Costa-Rica, Malaisie...) ou étude des marchés lorsque l'édition scolaire est laissée au secteur privé (France, Italie...). Cette étude ne préjuge pas de l'usage qui est fait de ces ouvrages; il est impossible d'évaluer dans quelle mesure les intentions des auteurs se traduisent dans la réalité de la salle de classe.

L'échantillon utilisé ne prétend pas à l'universalité ni à l'exhaustivité, il est essentiellement consacré à l'histoire et à la géographie enseignées aux élèves de 11 ans environ. L'étude ne concerne pas les contenus, car il semblait *a priori* normal que chaque ouvrage favorise l'étude de son propre pays. Notre analyse ne se concentre pas non plus sur les méthodes utilisées en histoire et en géographie; celles-ci (analyse de cartes, de croquis, de photos...) semblent assez voisines selon les pays et cette approche du champ didactique dépasse le but que nous nous sommes assigné. Afin de mettre en évidence la façon «d'enseigner à vivre ensemble», les différents documents ont été lus avec une approche conceptuelle concernant le territoire, la nation, la communauté et la mobilité. Chacun de ces concepts était approché par ses attributs. Ainsi, les notions telles que l'identité, la frontière, le localisme ou le régionalisme, le global, le système-monde étaient, parmi d'autres, autant de voies d'approche pour mesurer la notion de territoire que l'on veut bien transmettre aux enfants.

«Vivre ensemble» est d'abord un problème géographique. Avec qui veut-on vivre ensemble? Quelle échelle veut-on privilégier? S'attache-t-on au niveau local? au niveau régional? au niveau national? au niveau global? Le survol de notre documentation permet de dégager grossièrement trois types de modèle d'enseignement pour «apprendre à vivre ensemble». Ces trois modèles sont différents voire antinomiques; il paraît peu évident de trouver entre eux une synthèse. On ne peut établir entre eux aucune hiérarchie: il n'existe pas un bon et un mauvais modèle, car ils s'avèrent tous opératoires dans la société dont ils sont issus et à l'échelle spatiale qui leur a été assignée.

LE MODÈLE FERMÉ

On se propose d'appeler modèle fermé tout modèle dans lequel l'enseignement de l'histoire et de la géographie se préoccupe essentiellement de son propre territoire. Il admet la frontière de l'entité administrative qui a créé le programme. Celle-ci délimite un dedans et un dehors. L'extérieur est ignoré de manière absolue, l'intérieur fait l'objet d'une analyse approfondie et méticuleuse. On peut prendre comme exemple le cas tchèque où il apparaît que les frontières sont claires et inscrites dans la nature, qu'il n'y a pas de Tchèques à l'étranger ni d'étrangers en République tchèque et où l'on explique qu'il s'agit du plus ancien État d'Europe. Dans la Bavière voisine, le cas est similaire: l'iconographie reste toujours très locale: seules cinq photos sont prises à l'étranger dont trois proviennent de Suisse alémanique ou du Tyrol autrichien; les deux autres photos issues de pays non germanophones présentent des catastrophes: un séisme en Turquie et les ruines de Pompéi, comme si le besoin d'enfermement conduisait à une peur ou une méfiance envers l'extérieur. L'étranger n'est réellement évoqué que trois fois dans l'ouvrage. Chaque fois, il s'agit de désagréments: les quotas laitiers voulus par l'Union européenne pénalisent les petits paysans de l'Allgaü et la pollution entraînée par les touristes étrangers détruit la nature. Dans les modèles fermés, les programmes d'histoire s'attachent à l'étude du pays même dans les temps anciens quand cet État n'avait pas de réalité, pour mieux l'enraciner dans le passé.

Cette étude, statique car privilégiant un territoire clairement délimité, se rattache aux sciences naturelles et privilégie la précision et la quantité des informations fournies. C'est une façon d'apprendre à vivre ensemble en délimitant un espace étroit dans lequel une population immobile travaille et veille à son patrimoine naturel à l'abri des vicissitudes du vaste monde. Le modèle fermé est qualifié de suicidaire par certains, eu égard au thème du colloque: «Apprendre à vivre ensemble». Cela n'est pas si évident. Il convient en premier lieu de mesurer la taille de l'espace fermé étudié: cela peut être une région (la Bavière...), un État (la République tchèque, la Malaisie) ou un continent (l'Amérique pour les jeunes Mexicains). La quantité de personnes avec qui l'on apprend à vivre ensemble est

donc très variable! En réalité, ce modèle s'avère opératoire en cherchant à inculquer une forte identité régionale ou nationale à des enfants qui ne sont pas forcément originaires de l'espace étudié. Dans certains cas, comme celui de la Bavière, région frontalière, ayant accueilli de nombreux étrangers et de nombreux Allemands issus d'autres régions et inscrite dans un pays réputé pour son ouverture internationale, on peut s'interroger sur le caractère pertinent de cette représentation sur les élèves y habitant.

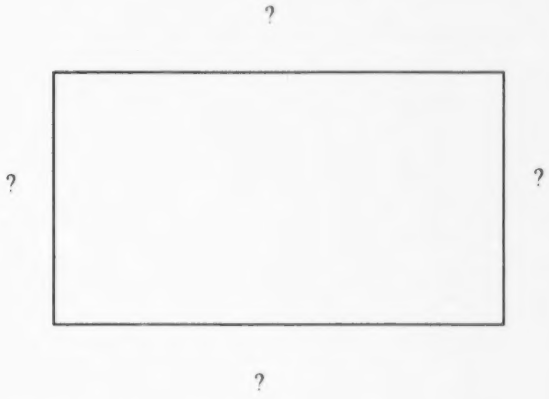


FIGURE 1. Le modèle fermé

LE MODÈLE JUXTAPOSÉ

C'est le modèle le plus fréquent. Il se différencie du modèle fermé en ce sens que l'étranger n'est pas ignoré. Les connaissances historiques et géographiques à propos de l'autre sont exposées mais sans aucun lien véritable. L'histoire et la géographie abordent les pays, les régions, les civilisations les unes après les autres. Chaque ensemble est étudié de façon plus ou moins approfondie selon les exigences du programme. Les manuels français traitent la préhistoire en Europe occidentale et enchaînent avec l'étude de l'Antiquité égyptienne, l'étude de l'Antiquité proche-orientale, puis les premières formes de civilisations en Grèce, en Italie. En géographie, le modèle juxtaposé expose, pour chaque ensemble, dans un ordre assez immuable, le relief, le climat, la végétation, la population, les activités.... La cartographie est généralement très informative et arrête sa description aux limites de l'État considéré. En réalité, il s'agit d'une complexification du modèle fermé évoqué plus haut.

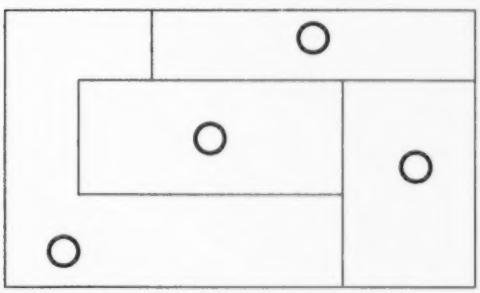


FIGURE 2. Le modèle juxtaposé

La mise en relation des espaces définis, c'est-à-dire la capacité de connaître l'étranger et d'apprendre à vivre ensemble avec l'autre, est souvent absente. Certains manuels, en Italie par exemple, tentent d'y remédier en juxtaposant aux études statiques la présentation des liens entre les différents ensembles. Ceux-ci restent cependant étudiés au niveau de l'espace considéré: analyse des balances commerciales par produits ou par pays, éventuellement de solde migratoire dans les leçons de géographie. En histoire, le souci de montrer le contact entre les civilisations est moins évident et se résume souvent à une carte des échanges commerciaux.

Nous sommes toujours dans une histoire ou une géographie des surfaces où des espaces clos sont étudiés de façon successive. La caricature de ce modèle pourrait être la présentation des États de l'Union européenne où chaque pays dispose d'une case avec son drapeau, sa capitale, sa monnaie, sa population, sa langue... L'apport de connaissances est privilégié, le cours peut très facilement dévier vers la nomenclature et l'encyclopédisme. La pédagogie induite par ce genre d'histoire et de géographie avantage l'enseignant qui dispose des connaissances et qui, par divers types d'exercices, s'efforce de les transmettre ou de les faire découvrir aux élèves. Nous sommes dans une histoire ou une géographie «d'en haut».

LE MODÈLE RELIÉ

Ce modèle est moins fréquent et se rencontre plutôt dans les pays de culture anglo-saxonne. Il s'agit d'un modèle radicalement différent des précédents, car il s'intéresse peu aux surfaces et privilégie les acteurs. En caricaturant, là où un manuel mexicain décompose par produit la balance commerciale du pays, un ouvrage des États-Unis d'Amérique s'intéressera à l'origine des fournitures contenues dans la trousse de l'élève. On insiste sur la singularité des acteurs et sur la confrontation des différents points de vue au sein du système-monde. Les acteurs envisagés peuvent être très différents: administrations, entreprises, communautés ethniques ou linguistiques, individus... Si les élèves ont une approche partielle ou marginale de certains, en revanche, ils ont une connaissance parfaite de certains autres auxquels ils adhèrent. L'histoire et la géographie enseignées ont désormais pour but de mettre en valeur la logique des acteurs, la confrontation et l'opposition de différentes logiques. Nous quittons un enseignement imposé «d'en haut» pour une pédagogie «d'en bas» privilégiant les jeux de rôle, les enquêtes, la discussion. L'apport factuel est beaucoup moins important et cette faiblesse peut choquer les partisans des modèles fermés ou juxtaposés qui tiennent à une plus grande transmission de l'identité locale, régionale ou nationale et pour lesquels la part du contenu scientifique doit être importante.

Le but est d'envisager, dans le territoire considéré, les représentations des différents acteurs et leurs contradictions éventuelles mais aussi d'envisager les liens qui peuvent unir chacun de ces acteurs au monde extérieur. En Irlande du Nord, un jeu de rôle se propose d'étudier une ville imaginaire où les élèves se mettent successivement à la place de footballeurs gaéliques, d'Orangistes, de résidents protestants, catholiques et d'un médiateur. Si l'on prend le cas de l'Afrique du Sud, où la nécessité de vivre

ensemble après des décennies d'*apartheid* est évidente, les manuels, suivant les indications du Curriculum 2005, montrent les oppositions entre ruraux et urbains, entre Noirs et Blancs, les solidarités avec le continent africain, la communauté d'intérêt avec les pays en développement, mais aussi les parentés avec les pays développés. Ce procédé conduit à jongler avec les échelles et, même pour de jeunes enfants, la démarche est résolument systémique. Ainsi, on peut lire la proposition de système entre l'aide publique des États-Unis pour promouvoir l'élevage au Botswana, la consommation croissante de hamburgers en Europe, la dépendance des éleveurs Botswanais et la dépendance alimentaire croissante du pays.

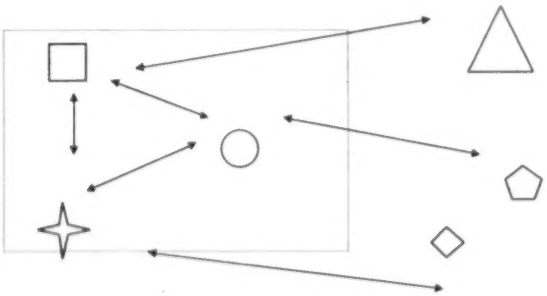


FIGURE 3. Le modèle relié

Dans la perspective de «vivre ensemble», ce modèle apparaît comme le plus séduisant pour un historien ou un géographe, car il promeut les individus et les groupes qui doivent se côtoyer. Cependant un modèle éducatif est inséparable des institutions qui le portent et de la société qui le nourrit; en ce sens, il n'est pas supérieur aux autres modèles envisagés. Il est opératoire dans des conditions sociales, historiques et institutionnelles particulières. La volonté la plus explicite de l'appliquer se rencontre dans des sociétés traversées par des tensions violentes comme l'Irlande du Nord ou l'Afrique du Sud dans lesquelles l'imposition d'un modèle fermé et normatif ne peut conduire qu'à l'échec en niant ou en oubliant les représentations des jeunes enfants. Il n'est cependant pas assuré que la mise en pratique soit réelle et aisée.

RÉFÉRENCES

Aleotti, L. 1996. *Geografia d'Italia e d'Europa* [Géographie italienne et européenne]. Milano, Garzanti Editore.

Afrique du Sud. Department of Education. 1997. *Curriculum 2005: lifelong learning for the 21st century* [Programmes 2005: l'éducation permanente pour le XXIe siècle: mode d'emploi]. Pretoria.

American Geographical Society. 1994. *Geography for life* [La géographie pour la vie]. Washington D.C.

Arul, J.; Mohd, Y.; Ah, E. 1992. *Geografi Tingkatan 1* [La géographie en classe de niveau 1]. Kuala Lumpur, Pena Modal.

Berens, P. *et al.* 1995. *Making History grade 7 standard 5* [Faire de l'histoire au niveau de la classe de 7e]. Johannesburg, Heinemann Publishers.

Blumrich, F. *et al.* 1993. *Geographie gymnasium Bayern 5* [La géographie bavaroise au cinquième niveau secondaire]. Berlin, Cornelsen Verlag.

Bonheur, G. 1963. *Qui a cassé le vase de Soissons?* Paris, Robert Laffont.

Brignon, J.; Jover, H. 1971. *Histoire 3ème*. Casablanca, Dar El Kitab.

Brignon, J.; Jover, H. 1970. *Histoire 2ème*. A.S. Casablanca, Dar El Kitab.

Bureau International d'Éducation. 1998. *Perspectives*, n° 106. Genève. BIE.

Cole, J.-P.; Beynon, N.-J. 1982. *New ways in geography* [Les nouvelles orientations de la géographie]. Oxford, Basil Blackwell.

Drago, M.; Boroli, A. 1998. *Geografia economica, la terra, gli uomini e le attività produttive* [La géographie économique, la terre, les hommes et l'activité productive]. Novara, Instituto geografico de Agostini.

Ferro, M. 1983. *Comment on enseigne l'Histoire aux enfants à travers le monde entier*. Paris, Payot.

France. Ministère de l'éducation nationale. 1995. *Programmes d'histoire et de géographie de 6ème*. Paris.

Gwiazdzinski, L. et al. 1997. *Fiches existantes de l'ouvrage scolaire transfrontalier*. Strasbourg, France. Association de développement du Bas-Rhin.

Harper, P. N. 1989. *Work out Geography GCSE* [S'entraîner à la géographie pour le diplôme de fin d'études obligatoires]. London, Macmillan press.

Jeury, M. 1997. *La gloire du certif. Les trésors des livres d'école 1850 - 1950*. Paris, Robert Laffont.

Malaisie. Ministry of Education. Curriculum Development Centre. 1996. *Sejarah Tingkatan 1* [L'histoire au niveau 1]. Kuala Lumpur, Kementerian Pendiddikan.

Malaisie. Ministry of Education. Curriculum Development Centre. *History lower secondary school syllabus* [Le manuel d'histoire de l'entrée à l'école secondaire].

Malaisie. Ministry of Education. Curriculum Development Centre. *Geography syllabus for secondary school* [Le manuel de géographie pour l'école secondaire].

Martin, J.-M. 1993. *Histoire Géographie*, Paris, Hachette.

Mexico. Secretaria de Educación Pública. Equipo técnico de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. 1996. *Historia quinto grado* [L'histoire en classe de 5e]. Comision Nacional de los libros de texto gratuitos.

Mexico. Secretaria de Educación Pública. Equipo técnico de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. 1996. *Geografía quinto grado* [La géographie en classe de 5e]. Comision Nacional de los libros de texto gratuitos.

Morrisson, K. 1995. *Geography now. Grade 7* [La géographie d'aujourd'hui: classe de 7e]. Johannesburg, Heinemann Publishers.

Northern Ireland Council for the curriculum, examinations and assessment. 1997. *Mutual Understanding and cultural heritage* [La compréhension mutuelle et l'héritage culturel]. Belfast.

Northern Ireland Council for the curriculum, examinations and assessment. 1997. *Economic awareness, Cross – curricular guidance awareness* [La mise en garde économique et la prévention dans les programmes]. Belfast.

Pohl, R.; Verron, J.-M. 1996. *Espace-Temps Zeit-Räume 1: Histoire-Geschichte*. Bonn, Internationes.
Pohl, R.; Verron, J.-M. 1996. *Espace-Temps Zeit-Räume 2: Géographie-Geographie*. Bonn, Internationes.
UNESCO. 1949. *Vers la compréhension internationale. L'enseignement de la géographie. Quelques conseils et suggestions. Paris*.

ENGLISH SUMMARY

There are three types of teaching about peaceful co-existence that can be identified from a study of history and geography textbooks from different parts of the world. These are based on a conceptual understanding of the region, the nation and the locality. The closed model, in which history and geography teaching concentrate on an in-depth and detailed analysis of the country, tends to exclude the surrounding world. The concept of 'peaceful co-existence' is therefore based on a very strong national identity. On the other hand, the opposing model involves an in-depth study of the outside world. History and geography teaching deal with countries, regions and civilizations one after the other without establishing definite boundaries or, in other words, without any real interest in learning to live with others. Finally, there is comprehensive teaching, encountered less frequently. It stresses the individuality of those involved and the confrontation of different points of view within the world system in order to study the existing links between the participants and the surrounding world. This type of teaching encourages people to get to know each other and, in this way, represents the most suitable model for learning to live together.

RESUMEN ESPAÑOL

Tres tipos de enseñanza para aprender a convivir se desprenden del estudio de los manuales de historia y geografía de distintos países del mundo, realizado a partir de un tratamiento conceptual del territorio, de la nación y de la comunidad. El modelo cerrado, en el cual la enseñanza de la historia y de la geografía está centrada en el análisis profundo y meticulosos del país y que ignora al mundo exterior. El concepto de «convivir» está entonces fundado sobre una fuerte identidad nacional. El modelo yuxtapuesto, en oposición, integra el estudio del mundo exterior. La enseñanza de la historia y de la geografía aborda los países, las regiones, las civilizaciones unas después de las otras. Sin embargo, no las pone en relación con los espacios definidos, es decir, sin la real capacidad de aprender a convivir unos con otros. En fin, el modelo de enseñanza reunido, es más raro, insiste sobre la singularidad de los actores y sobre la confrontación de los diferentes puntos de vista en el seno del sistema mundial con el fin de estudiar los lazos existentes entre los actores y el mundo exterior. Este tipo de enseñanza insita a los individuos a frecuentarse, y en este sentido, constituye el modelo más adecuado para enseñar a convivir.

CHAPITRE XIII

Nouvelles directions pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie

Antoine Bailly
Université de Genève

L'histoire et la géographie, comme toutes les sciences sociales, sont des disciplines marquées par les idéologies de l'époque: toute vision du monde est ainsi fondée sur les représentations que les institutions légitiment à un moment donné. Notre rôle premier n'est donc pas de faire croire à la scientificité des discours historiques et géographiques, mais d'en expliciter le sens: pourquoi privilégier, à un moment donné, tel type de représentation et de découpage? Pourquoi celui-ci est-il pertinent, c'est-à-dire en adéquation avec les aspirations de la société à une période donnée? Quelles sont les idéologies et les forces contradictoires en jeu dans ces projets de société?

Il s'agit donc d'engager **une véritable histoire et une épistémologie des territorialités évolutives pour donner sens à l'enseignement**. Il s'agit ensuite d'analyser les potentialités de ces projets pédagogiques pour contribuer à construire un monde plus juste en se posant cinq questions: pour qui, où, comment, pourquoi, jusqu'où?

Dans ce but, certains concepts tels que: le dialogue, la tolérance, l'égalité, l'intégration, la justice sociale, le partenariat et la diversité doivent être étudiés.

Ils permettent en effet de réfléchir en termes de «**foyers de vie**», à des échelles géographiques et temporelles variées, et de penser en affiliations multiples, en compréhensions réciproques. À l'inverse, certains concepts tels que: le nationalisme, le protectionisme, l'exclusion, les dissymétries et les frustations apparaissent dangereux.

Pour rompre avec une histoire et une géographie à vocation nationaliste, privilégiant la réflexion à une seule échelle géographique et temporelle, il est nécessaire d'ouvrir les disciplines pour éviter de masquer ou de cacher ce qui dérange. Cette réflexion se fait à la fois sur le plan des contenus, qu'il faut expliciter, et des méthodes, indispensables à l'organisation de la connaissance.

Nous proposons donc de réfléchir en termes: d'échelles géographiques et temporelles, d'affiliations et d'identités multiples; d'articulation entre les représentations; de dialogue entre les acteurs territoriaux; d'adaptation aux identités nouvelles et de valorisation des liaisons territoires-réseaux.

Reste que cela ne pourra voir le jour que si toutes les conditions sont réunies pour un enseignement démocratique dont le **droit à la vie et le droit à l'éducation sont les fondements**.

ENGLISH SUMMARY

As social sciences, history and geography are disciplines strongly influenced by the ideologies of particular eras. In order that this type of teaching is coherent, it must rely on an epistemology of evolving territories and on history bringing to the fore concepts such as dialogue, tolerance, integration and social justice, and rejecting isolating concepts such as nationalism, exclusion, etc., which are considered to be dangerous. History and geography teaching should make us think about exchanges between individuals and concepts, of links between territories and networks, and of geographical and time scales evoking the essential right to life and the right to education.

RESUMEN ESPAÑOL

La historia y la geografía en tanto que ciencias sociales son disciplinas marcadas por las ideologías de una época dada. Para que esta enseñanza tenga sentido, debe entonces apoyarse sobre una epistemología de las territorialidades evolutivas y sobre una historia que ponga en evidencia los conceptos tales como la tolerencia, la integración, la justicia social y el rechazo de los conceptos aislacionaistas, tales como el nacionalismo, la exclusión, etc. considerados como peligrosos. La enseñanza de la historia y de la geografía debe proponer una reflexión en términos de cambios entre los individuos y sus representaciones, de lazos entre los territorios y redes de las escalas geográficas y temporales en la medida que el derecho a la vida y el derecho a la educación, las condiciones esenciales estén reunidas.

CHAPITRE XIV

Conclusions: le dessous des cartes: propositions pour l'enseignement de l'histoire de la géographie

Y. André
Lycée Berthollet, Annecy

Deux questions essentielles traversent l'ensemble des réflexions de ce colloque. Comment l'enseignement de l'histoire et la géographie peut-il contribuer à apprendre à vivre ensemble? Quels conseils donner pour la conception des programmes, la formation des professeurs, la transformation des pratiques d'enseignement et l'élaboration de séquences éducatives? Il serait évidemment illusoire de vouloir apporter une réponse définitive et universelle à une telle demande. À la lumière des différentes interventions, et des précédentes contributions au numéro de *Perspectives* (UNESCO/BIE, 1998), il paraît cependant possible d'articuler quelques éléments de réflexion, qui nous paraissent essentiels, autour de quatre observations préalables et de cinq propositions.

QUATRE OBSERVATIONS

1. L'enseignement de l'histoire et de la géographie a longtemps eu pour rôle, et c'est encore largement une réalité, de fonder un double enracinement dans le temps et dans l'espace, privilégiant ainsi le concept d'appartenance, généralement au profit des échelles de la nation et de l'État (fig. 1). Cet enseignement repose sur une structuration du monde mise en place à la fin du XIX[e] siècle et durant la première moitié du XX[e] siècle. Cette approche, qui a ses légitimités, est encore largement représentée dans de nombreux pays. E. Boubekraoui et A. Mouzoune montrent ainsi qu'au Maroc l'enseignement de l'histoire et de la géographie vise à s'affranchir du passé colonial et à renforcer la cohésion sociale. Ce besoin ardent de fonder et d'identifier l'État-nation est lié à l'affirmation d'une souveraineté nouvelle. C. Kane en fait l'analyse pour le Sénégal. Cette démarche classique repose sur une épistémologie du fondement, c'est-à-dire qu'elle a pour objectif de bâtir la nation et le territoire: l'histoire et la géographie nous apprennent qui nous sommes et où nous sommes, à travers des discours de légitimation d'espaces finis (Guérin, 1991) où la géographie se retrouve « fille de l'histoire » (George, 1992).

2. Le paradoxe de la mondialisation est que, loin d'engendrer un monde uniforme, elle accroît les altérités et engendre un processus de fragmentation politique et sociale (fig. 2). Elle pousse à la régionalisation économique, sociale et politique. Les États et les nations se disloquent au profit d'ethnies en quête d'identité et d'autonomie: sous les décombres émerge: *« une mosaïque de régions »* (Scott, 1998a). Ainsi s'explique le besoin de quêtes identitaires fortement spatialisées, cherchant à définir de nouveaux territoires comme autant de lieux d'appartenance: *« nos repères* (nos références) *ne délimitent plus de sûrs repaires* (refuges) *»* (Viard, 1992). Dès lors, l'enseignement de l'histoire et la géographie n'est plus en État de nous répondre, de nous légitimer. Émerge ainsi à nouveau cette question lancinante: qui sommes-nous? *« Who is us? »* s'interroge Robert Reich (Reich, 1991), soulignant dans un jeu de mots (us, U.S.) les interrogations qui pèsent sur les pertinences de la communauté nationale et de l'État. Chacun peut observer que, malheureusement, les solutions nationalistes et communautaires sont les premières réponses à ce besoin de sens, multipliant ainsi les risques de xénophobie et de conflit.

3. Dans l'organisation mondiale de nos sociétés, où se juxtaposent d'une part un réseau de points, de nœuds, de pôles reliés par une circulation de plus en plus rapide, et, d'autre part, les nouveaux et les anciens territoires, le primat de l'héritage historique recule devant les contraintes de la géographie. On pourrait évoquer en quelque sorte une revanche de la géographie sur l'histoire: *« ...la réduction du monde s'accompagne paradoxalement de la redécouverte de l'importance de la géographie »* (Scott, 1998b). Ce n'est ni la fin de l'histoire, ni celle de la géographie, mais une redistribution des hiérarchies. Dans la compréhension de ce nouveau maillage de réseaux et de territoires, l'histoire s'efface devant la géographie.

4. Ainsi se dégage une quatrième et dernière observation. Désormais, émerge peu à peu une nouvelle mission pour l'enseignement de la géographie et de l'histoire: celle de construire **un pont** entre ces territoires, ces espaces fragmentés et le monde. Car, souligne R. Ferras, c'est parce qu'il n'y a plus de territoires bien identifiés, qu'il n'y a plus de géographie citoyenne. L'école doit désormais **apprendre à penser l'altérité** (dans toutes ses dimensions, économiques, politiques et sociales) pour permettre **d'accéder à l'universalité**. L'enseignement de la géographie et de l'histoire devrait permettre de faire apprendre et comprendre la multi-appartenance, c'est-à-dire la **continuité** du territoire au système-monde (fig. 3), et cette idée fonde les cinq propositions suivantes.

CINQ CONSEILS-CADRES

Dans la définition des programmes, dans la formation des enseignants ainsi que dans les apprentissages des élèves, la mise en place d'un enseignement de la géographie et de

l'histoire pour «apprendre à vivre ensemble» devrait articuler des échelles et des concepts (fig. 4), au service d'un objectif: apprendre la continuité du local au système-monde.

1. Il faut prendre en compte l'éventail complet des *échelles*. Car le travail sur les échelles géographiques et leur imbrication permet, face aux régionalismes et à la mondialisation, de donner un sens à l'enseignement. Il s'agit d'amener les élèves à comprendre l'articulation des territoires et des espaces, à comprendre que le monde est un système à la fois économique, social, politique, idéologique, et à discerner, dans une approche critique, la place et le rôle de chacun des éléments qui le composent. C'est la démarche du manuel pour le Costa Rica, proposé par G. Carvajal; en partant d'une analyse du monde, il décrit le pays comme l'une des «maisons» de l'humanité.

De toutes ces échelles, la plus malmenée, la plus discutée de nos jours est l'État. Aux yeux de certains, cette structure n'est plus qu'une *«illusion cartographique»* (Ohmae, 1995), fiction pour nostalgique, cadre inadapté au bon fonctionnement de l'économie. Cependant, d'autres auteurs observent que si l'État perd de sa pertinence économique, il conserve encore un rôle social important: sa mission est de produire de l'unité et de la cohérence et d'être le support d'un projet collectif (Guigou, 1998).

2. Il faut ensuite développer des séries de concepts, regroupés autour des trois «concepts-cadres» *d'identité, d'altérité et d'universalité*.

a- Le concept d'identité se décline en *appartenance* et *communauté*, permettant d'identifier le corps social auquel on appartient, et qui peut être constitué en État-nation ou former un élément d'un État plurinational. Les concepts de *légitimité* et de *citoyenneté* permettent de comprendre les fondements d'une telle situation et de montrer les responsabilités et les devoirs du citoyen. L'identité renvoie également à cet héritage commun et partagé que sont le *patrimoine* et la *culture*.

b- Le travail sur le concept d'altérité doit amener à comprendre qui sont les autres, comment les connaître et les rencontrer, comment les comprendre. Cela repose sur une éducation à la *compréhension*, au *respect* et à la *tolérance* d'autrui, qu'il se situe à l'extérieur – et dans ce cas l'enseignement s'accompagne d'une réflexion sur les *frontières* - ou à l'intérieur, ce qui met en jeu les concepts d'*intégration* et d'*assimilation*.

c- Le concept d'universalité met en jeu une compréhension du nouvel ordre du monde, fondé sur les concepts de *réseau*, de *surface*, de *système* et de *mobilité*, composants constitutifs de la mondialisation. Il débouche sur une éducation aux nouveaux rapports humains qui en découlent, et que l'on peut appréhender par les concepts de *mondialisation et de transculturalité*. Un travail sur les confrontations existantes ou potentielles doit permettre de les dépasser pour fonder le concept d'*empathie*, condition déterminante de la volonté de vivre ensemble.

Certains concepts pris ici dans leur sens positif, c'est-à-dire propre à apprendre à vivre ensemble, peuvent être détournés de cet objectif et manipulés de manière négative. Ainsi les concepts de communauté, de légitimité, de frontière, pour ne citer qu'eux, peuvent être interprétés de manière conflictuelle. Certaines rencontres concepts /échelles peuvent dériver vers des attitudes d'exclusion: ainsi le travail sur les concepts de communauté et de territoire peut aboutir à nourrir des ressentiments et engendrer des affrontements ethniques, comme le montre l'actualité quotidienne. L'enseignement de la géographie et de l'histoire est ainsi en permanence sous la menace de dérives nationalistes et xénophobes.

3. C'est pourquoi, il convient de mettre en place, au-delà des contenus des programmes, des *objectifs généraux* d'apprentissage permettant de mettre en œuvre, au service de la compréhension mutuelle, les concepts évoqués ci-dessus: a) l'enracinement: un enseignement de l'histoire et de la géographie pour concevoir qui je suis et où je vis; b) le contrat social: un enseignement de l'histoire et de la géographie pour devenir un citoyen; c) le respect: un enseignement de l'histoire et de la géographie pour comprendre les autres; et d) l'ouverture: un enseignement de l'histoire et de la géographie pour prendre conscience de l'articulation des territoires.

4. Enfin, l'ensemble doit être sous-tendu par une *logique* forte et omniprésente: faire comprendre et apprendre aux enfants la continuité du territoire au monde; c'est-à-dire travailler sur le local en l'insérant dans le monde, et apprendre le monde en comprenant la place du local. Car notre vie quotidienne se déroule simultanément à l'échelle locale comme à l'échelle planétaire, engendrant une complexité qu'il faut apprendre à interpréter.

5. D'où la nécessité d'articuler en permanence un enseignement «par le haut» et «par le bas». Car l'approche scientifique, universitaire organise le monde et propose des explications rationnelles et objectives, que l'on propose «d'en haut» à la compréhension des élèves. Or ces savoirs de la communauté scientifique, adaptés et transmis par les maîtres, n'épuisent pas la question du sens des espaces. Ces connaissances doivent être croisées et confrontées avec les découpages subjectifs des élèves et des sociétés, représentations du monde tout aussi importantes, et à leur manière pertinents (André, 1998; Bailly, 1991). Il faut donc amener les élèves à prendre conscience de leurs représentations et de celles des autres, pour les expliciter, les mettre en perspective et les relativiser.

Ce travail sur les représentations rend possible la déconstruction des divisions et des légitimations des espaces. Il permet de mesurer le caractère idéologique de tout découpage spatial ou de tout choix de date. Il vise à rendre les élèves, et les professeurs, conscients du pourquoi de l'ordre spatial et temporel.

On pourra objecter qu'au regard de l'État du monde, ces remarques et ces propositions peuvent paraître bien utopiques, et risquent de rencontrer de fortes résistances. Dans certaines régions, A. Barampama en fait ici la démonstration pour le Burundi, le chemin est encore long pour apprendre à vivre ensemble, et dans d'autres pays, l'équilibre construit peut encore paraître bien fragile. Mais ce défi politique est de la responsabilité de tous au regard de la situation politique du monde, où les valeurs de la démocratie et du respect des autres sont loin d'être universelles. Elles méritent d'être réalisées pour le bien commun, cela est de la responsabilité des formateurs et des éducateurs.

FIGURE 1. L'histoire et la géographie au service de l'État-nation: la rencontre de la temporalité et de la spatialité

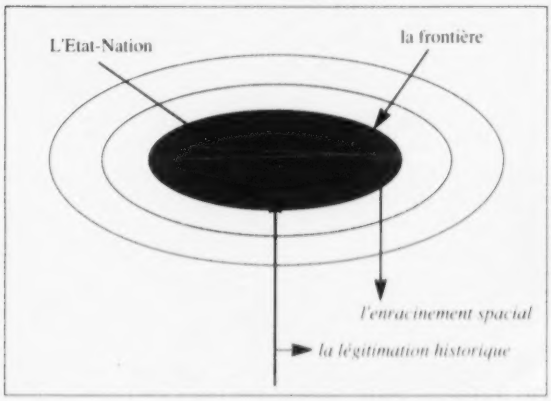


FIGURE 2. L'histoire et la géographie remises en cause par les processus de mondialisation et de fragmentation: la revanche de la géographie sur l'histoire

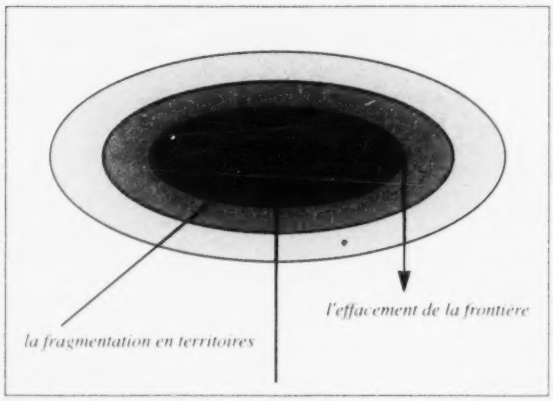


FIGURE 3. La géographie et l'histoire pour apprendre à vivre ensemble: faire comprendre la continuité du territoire au système-monde

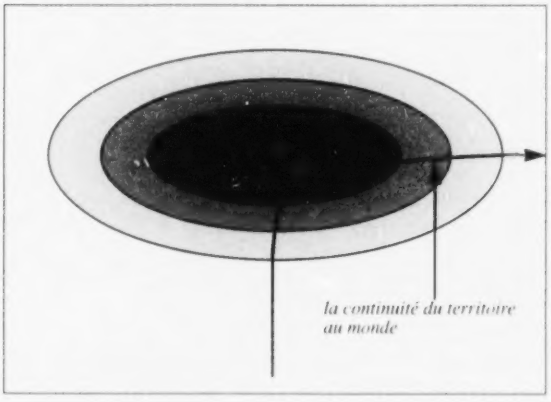
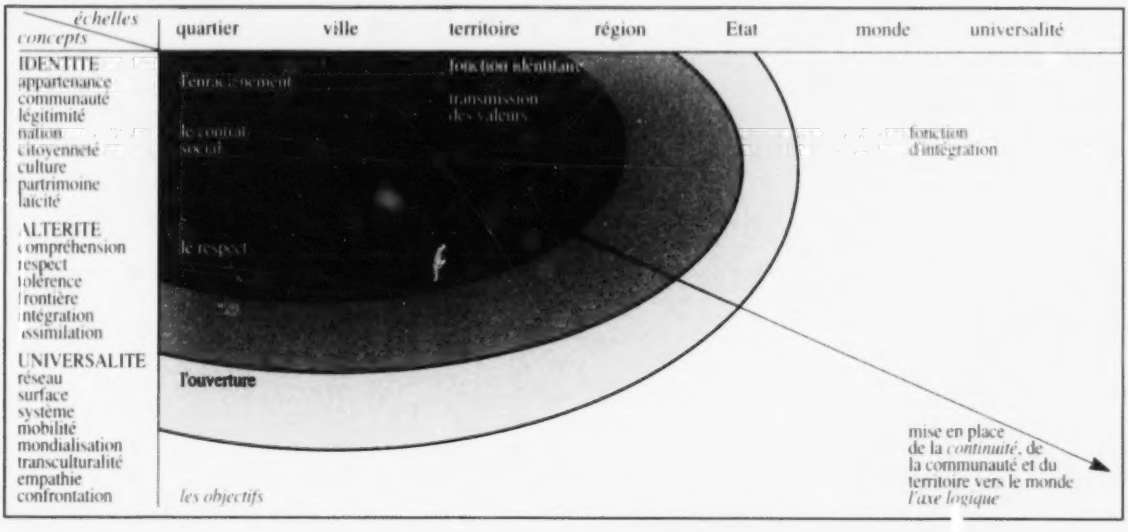


FIGURE 4. Un cadre pour l'enseignement de l'histoire et la géographie



BEST COPY AVAILABLE

RÉFÉRENCES

André, Y. 1998. *Enseigner les représentations spatiales*, Paris, Anthropos. 254 p.

Bailly, A. *et al.* 1991. *Les concepts de la géographie humaine*. 2e éd. Paris, Masson. 247 p.

George, P. 1992. *La géographie à la poursuite de l'histoire*. Paris, Armand Colin.

Guérin, J.-P. 1991. «Enseigner l'Europe». Dans: Cham's. *Enseigner la géographie en Europe*. Paris, Anthropos. pp. 11-24.

Guigou, J.-L. 1998. «Le nouveau maillage du monde en régions-hubs», *Revue Française de Géo-économie*, Paris, Économica, n° 5, pp. 11-17.

Ohmae, K. 1995. *The end of Nation State* [De l'État-nation aux États-régions]. New York, The Free Press. 214 p.

Reich, R. 1991. *The Work of Nations* [L'économie mondialisée]. New York, A. Knopf Inc. 336 p.

Scott, A. J. 1998a. «Communauté, démocratie locale et citoyenneté», *Perspectives*, Vol. XXVIII n° 2, Paris, UNESCO/BIE, pp. 355-360.

Scott, A. J. 1998b. «La nouvelle géo-économie des régions», *Revue Française de Géo-économie*, Paris, Économica, n° 5, pp. 19-26.

UNESCO/BIE. 1998. «Apprendre à vivre ensemble grâce à l'enseignement de l'histoire et de la géographie», *Perspectives*, Vol. XXVIII n° 2, Paris, Unesco.

Viard, J. 1992. «Préface», *Prague, avenir d'une ville historique capitale*, La Tour-d'Aigues, France, Éditions de l'Aube, pp. 7-11.

ENGLISH SUMMARY

Answers to the central question of this symposium-how history and geography education can teach us to live together-are presented as a series of observations and proposals bringing together the ideas of the speakers. The role of history and geography teaching was always to create a double sense of belonging-in time and in space-relying on the concept of belonging to a nation or a State. However, in our globalizing world, a process of political and social fragmentation has been set in motion and not one of territorial cohesion. The outcome is a mosaic of regions and a search for a particular identity, which might increase the risks of xenophobia and of conflict. Finally, the global organization of different societies makes history play a secondary role to geography, the latter being required to construct bridges between different regions and different groups and the world. The implementation of history and geography teaching for peaceful co-existence should bring together different geographical scales and concepts so that we may understand the continuity from the local to the global by including ideas about identity, otherness and universality.

RESUMEN ESPAÑOL

A la cuestión central del coloquio, cómo la enseñanza de la historia y de la geografía puede contribuir a enseñar la convivencia, las respuestas fueron dadas bajo formas de una serie de observaciones y de propuestas reagrupando las ideas presentadas por los intervinientes: El papel de la enseñanza de la historia y de la geografía siempre estuvo en fundar un doble enraizamiento en el tiempo y en el espacio privilegiando el concepto de pertenencia a la nación o al Estado. Pero a partir de la mundialización es un proceso de fragmentación política y social y no de uniformación que se pone en marcha por el resultado un mosaico de regiones y una búsqueda identificatoria espacial que multiplica los riesgos de xenofobia y de conflicto. En fin, la organización mundial de las sociedades ubica la historia en segundo plano y pone la geografía delante de la escena con la misión de construir un puente entre los territorios, los espacios fragmentados y el mundo. La puesta del lugar de la enseñanza de la historia y de la geografía para enseñar a vivir juntos deberá articular las escalas geográficas y los conceptos para asimilar la continuidad mundial integrando las nociones de identidad, alteridad e universalidad.

ANNEXE
Liste des participants

Yves ANDRÉ
Professeur au Lycée Berthollet d'Annecy, France
206, route de la Combe
74160 Collonge sur Salève
France
Tél & Fax: +33-4-50-43-66-24
e-mail: yves.andre@wanadoo.fr

Antoine BAILLY
Professeur au Département
de Géographie de l'Université de Genève
Université de Genève
Faculté des Sciences Économiques et Sociales,
Département de Géographie,
Uni Mail
102, Bd. Carl-Vogt, CH-1211 Genève 4
Tél: +41-22-705-83-32 / 705-83-46
Fax: +41-22-705-83-53
e-mail: antoine.bailly@geo.unige.ch

Angelo BARAMPAMA
Chargé de cours au Département de Géographie
Faculté des Sciences Économiques et Sociales,
Université de Genève
Uni Mail
102, Bd. Carl-Vogt, CH-1211 Genève 4
Tél: +41-22-705-83-43
Fax: +41-22-705-83-53
e-mail: angelo.barampama@geo.unige.ch

El Hassane BOUBEKRAOUI
Professeur de géographie à l'Université de Marrakech
38, rue Khabab Ibn Arath
Issil
Marrakech, Maroc
Tél: +212-430-87-92
Fax: +212-430-20-39

Guillermo CARVAJAL
Professeur de géographie à l'Université de Costa Rica
Escuela de Geografia
Universidad de Costa Rica
Tél: +506-234-7246 / 234-0224
+506-234-1484
Fax: +506-234-7246
e-mail: gcarvaja@cariari.ucr.ac.cr

Sérgio CLAUDINO
Assistant à la Faculté des Lettres de Lisbonne
Faculté des Lettres
R. Luis de Freita Branco
16 Re Frente
1699 Lisboa
Portugal
Tél: +351-794-02-18 / 796-54-69
Fax: +351-793-86-90

Bernard DUCRET
Professeur agrégé
3, rue de la Fraternité
74000 Annecy
Tél: +33-4-50-57-10-71

Robert FERRAS
Agrégé de géographie et Directeur honoraire
de l'I.U.F.M. de Montpellier
38, rue du Caroux
Montpellier
France
Tél: +33-4-67-63-34-98

Jean-Paul GUÉRIN
Professeur à l'Institut de Géographie Alpine
17, rue Maurice-Gignoux
38031 Grenoble Cedex
France
Tél: +33-4-76-51-41-15
Fax: +33-4-76-87-82-43 ou +33-4-76-51-46-09
e-mail: guerinjp@ujif-grenoble.fr

Norman GRAVES
Professeur à l'Institut d'Éducation
de l'Université de Londres
172 Stoneleigh Park Road
Epsom Surrey KT19 ORG
Royaume Uni
Tél: +44-0181-224-5989
Fax: +44-0181-873-0086
e-mail: gnjseen@ioe.ac.uk

Jacques HALLAK
Directeur par intérim du
Bureau International d'Éducation
C.P. 199
1211 Genève 20
Tél: +41-22-917-78-26
Fax: +41-22-917-78-01

Bernard HUBER
Chargé d'enseignement à la FAPSE, Genève
Université de Genève
9, route de Drize
1227 Carouge/Suisse
Tél: +41-22-705-98-42
e-mail: huber@fapse.unige.ch

Cissé KANE
Chercheur à l'Université d'Utrecht
Faculty of Geographical Sciences
University of Utrecht
Po. Box 80115
3508 TC UTRECHT
Pays-Bas
Tél: +31-302-53-24-07
Fax: +31-302-54-06-04
e-mail: c.kane@frw.ruu.nl

M. Abdelkrim MOUZOUNE
Collaborateur scientifique à l'Université de Genève
Université de Genève
Faculté des Sciences Économiques et Sociales
Département de Géographie, Uni Mail
102, Bd. Carl-Vogt, CH-1211 Genève 4
Tél: +41-22-705-83-41
Fax: +41-22-705-83-53
e-mail: Mouzoune@uni2a.unige.ch

Allen J. SCOTT
Professeur à l'Université de Californie
Department of Geography
University of California
Los Angeles
CA 90024
Tél: +1-310-825-73-44
Fax: +1-310-206-59-76
e-mail: ajscott@ucla.edu

Teclé ZERIHOUN
Administratreur
Bureau International d'Éducation
15, route des Morillons
1218 Grand Saconnex
Genève
Tél: +41-22-917-78-26
Fax: +41-22-917-78-01